

LUCIANA RIBEIRO PINHEIRO

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE OPINIÃO COMO EXPRESSÃO DA
CONSCIÊNCIA METATEXTUAL: UMA INTERVENÇÃO NO
CONTEXTO ESCOLAR**

**CURITIBA
2012**

LUCIANA RIBEIRO PINHEIRO

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE OPINIÃO COMO EXPRESSÃO DA
CONSCIÊNCIA METATEXTUAL: UMA INTERVENÇÃO NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof^a Sandra Regina Kirchner
Guimarães.

CURITIBA
2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **LUCIANA RIBEIRO PINHEIRO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (Presidente), DR^a MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS, DR^a MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN, DR^a SELMA LEITÃO SANTOS e DR^a ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO (Membros Titulares) argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL COMO EXPRESSÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE OPINIÃO: UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES		Aprovada
DR ^a MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS		APROVADA
DR ^a MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN		Aprovado
DR ^a SELMA LEITÃO SANTOS		Aprovada
DR ^a ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO		Aprovada

Curitiba, 29 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

À Deus, força maior, pela luz de cada dia.

Aos meus pais (Dinalva e Adernilton), meus irmãos (Samara, Murillo e Sarah), meu filho e sobrinhas (Lucas Bernardo, Beatriz Bernarda e Luíza Bernarda), e meu marido (Carlos), minha enteada (Giovanna), pessoas que me ensinam o verdadeiro valor do amor incondicional.

Aos meus sogros (Regina e Carlos Alberto) pelo carinho e apoio na reta final desse trabalho.

À Professora Doutora Sandra Regina Kirchner Guimarães, pelo acolhimento, pelo carinho e atenção, pela “adoção intelectual”.

Às Professoras Doutoras Selma Leitão, Fátima Quintal de Freitas, Alina Spinillo, Adriana de Fatima Franco, Miram Pan, por terem aceitado meu convite de maneira tão carinhosa e prestativa. Agradeço carinhosamente pelas contribuições muito expressivas para a concretização desse trabalho.

Às Professoras Doutoras Tânia Stoltz, Helga Loos, Verônica Branco, Catarina Moro, Dulce Baes, Maria augusta Bolsanello, Sonia Haracemiv, Egídio Romanelli e muitos outros professores da UFPR, pela atenção sempre dispensada e colaboração nesta etapa da minha vida.

A todos os meus colegas dessa jornada, em especial, Berenice, Joseth, Ana Flávia, Josafá.

Aos alunos e à professora Cleide que colaboraram com esta pesquisa, sem os quais, o estudo não seria viável.

À todos os funcionários da Secretaria Municipal de São José dos Pinhais, em especial do Departamento de Ensino Fundamental, pela disponibilidade da turma pesquisada, pela acessibilidade a tudo que foi necessário e requisitado, pelo respeito e confiança destinados à pesquisadora.

A todas as professoras do programa, por tudo que me ensinaram, em especial, às funcionárias Francisca e Darci.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

SONATA DE PALAVRAS

Bailam-se a minha frente,
saltitantes, alegres, leves,
Expressam aos meus olhos
significados mil,
comunicam-se de inúmeras maneiras

Sorrareiramente, brincam com sinais,
entrelaçam suas mãos,
buscam encontrar níveis de compreensão
do mais simples ao mais elaborado,
divertem-se com os significados,

São as palavras,
que emitem as suas várias mensagens,
buscando oportunizar à linguagem,
melhor significado...

(Joseth Jardim Martins – Paisagens Emocionais)

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – Pontos fortes e fracos das abordagens.....	43
TABELA 2: sequencia didática para o processo de ensino-aprednizagem de textos de opinião.....	92
TABELA 3. Elementos consitutivos do texto de opinião.....	114
TABELA 3. Distribuição das participantes quanto às redes de ensino onde atuam.....	72
TABELA 4. Distribuição das participantes quanto a faixa etária.....	72

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1: Coesão sequencial.....	62
QUADRO 2: Esquema dos processos de coesão conectiva	68
QUADRO 3 Plano textual da produção inicial realizado por Manoel	133
QUADRO 4- Plano textual realizado por Manoel na produção não dirigida.....	140
QUADRO 5 – Comparação de produções textuais de Bentos a partir dos elementos constitutivos do texto de opinião.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO EM CADA PRODUÇÃO, CONSIDERANDO-SE TODOS OS ALUNOS.....	115
GRÁFICO 2 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA PRODUÇÃO INICIAL DOS ALUNOS.....	116
GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA PRODUÇÃO DIRIGIDA DOS ALUNOS.....	118
GRÁFICO 4 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA PRODUÇÃO NÃO DIRIGIDA DOS ALUNOS.....	120
GRÁFICO 5 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA REESCRITA DOS ALUNOS.....	124

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Da definição do tema.....	13
1.2 Contextualizando a motivação pelo tema à realidade atual.....	15
1.3 Da relevância educacional ao comprometimento político.....	20
1.4 Objetivos e expectativas referentes à investigação	23
1.5 A organização da tese.....	25
 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 <i>Tipos e Gêneros textuais, a argumentação e a alteridade nas relações dialógicas.....</i>	<i>27</i>
2.1.1. Tipos de textos e gêneros textuais	27
2.1.2. A argumentação e a estrutura do texto argumentativo.....	38
2.1.3. Dialogismo e alteridade: fatores condicionantes da argumentação.	45
2.2 O ensino-aprendizagem da produção escrita de gêneros textuais, a coerência e a coesão.....	53
2.2.1. Ensino-aprendizagem da produção escrita argumentativa.....	54
2.2.2 A análise de textos na perspectiva de Bronckart.....	59
2.2.3 A coerência e a coesão textual.....	62
2.3 METALINGUAGEM E CONSCIÊNCIA METATEXTUAL.....	79
2.3.1 Habilidades metalinguísticas e cosnciênicia metatextual.....	79
 3. METODOLOGIA.....	91
3.1. DO CONTEXTO DA PESQUISA E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES..	92
3.1.1 Os sujeitos.....	94
3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	99
3.2.1. O estudo-piloto e a (re)organização do material.....	101
3.2.2. Preparando o professor-mediador.....	103
3.2.3. A sequência didática e as produções textuais.....	104
3.2.4. Considerações sobre as produções (atividades) selecionadas para análise.....	109
 3.3. DOS TRATAMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE.....	116
3.3.1 Considerações acerca dos procedimentos de análise.....	116
3.3.2 Considerações acerca da apresentação dos resultados.....	118
 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	120
4.1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ESTRUTURA DO TEXTO DE OPINIÃO NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	122
4.1.1 Considerações Preliminares.....	123
4.1.2. Elementos constitutivos do texto de opinião.....	124

4.1.2.1 As produções de Manoel.....	137
4.1.2.2 As produções de Bento.....	152
4.1.3 Conclusão.....	172
4.2 O ENCADEAMENTO POR CONEXÃO NOS TEXTOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS E A COERÊNCIA TEXTUAL.....	177
4.2.1. Considerações preliminares.....	178
4.2.2 O uso de operadores argumentativos e a coerência textual.....	180
4.2.3. O uso de operadores organizacionais e a coerência textual.....	194
4.2.4. Conclusão:	208
4.3 AUTO-AVALIAÇÃO E REESCRITA.....	210
4.3.1. Auto-avaliação, revisão e reescrita de Cida.....	211
4.3.2. Auto-avaliação, revisão e reescrita de Tito	219
4.3.3. Conclusões.....	221
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
7. ANEXO.....	237

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise dos efeitos de uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da consciência metatextual (mais especificamente habilidades relativas à coerência, coesão e estrutura do texto argumentativo) sobre o desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental, na produção de textos de opinião. Optou-se por fundamentar o trabalho numa perspectiva multidisciplinar. Entre os aportes teóricos da pesquisa têm-se o interacionismo sociodiscursivo proposto por pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, com destaque para Bronckart, Dolz, Noverraz e Schneuwly; a filosofia da Linguagem de Bakhtin; os estudos sobre a argumentação de Selma Leitão; os estudos de Koch relativos à Linguística textual e a concepção de Gombert sobre a consciência metatextual. O processo investigativo focalizou três aspectos principais: 1- o desenvolvimento do desempenho dos alunos em atividades de produção textual no que se refere ao uso de elementos constitutivos do texto de opinião; 2- a relação entre os conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão apreendidos a partir das atividades crítico-reflexivas e o aperfeiçoamento da escrita de textos de opinião; 3 - a produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual, em que os alunos desenvolvem sua capacidade de escrita a partir da reflexão sobre a apropriação das especificidades tipológicas concernentes à escrita argumentativa. A análise dos textos produzidos mostra que com a intervenção os alunos adquiriram maior domínio dos aspectos relativos à escrita de textos de opinião. No estudo empírico desenvolveu-se uma sequência didática em que foram realizadas atividades que possibilitavam ações conjuntas de Linguagem. Com isso, os alunos foram direcionados a pensar de forma crítico-reflexiva sobre os elementos constitutivos do texto de opinião, o uso de marcas linguísticas da argumentação (operadores argumentativos e operadores organizacionais), e o estabelecimento da coerência textual. Notou-se, no decorrer do processo, que habilidades relativas à consciência metatextual emanaram das atividades. Assim, os alunos que antes da intervenção produziam textos caracterizados como respostas ao tema, passaram a compreender o texto de opinião como um gênero textual com características específicas. Desta forma, têm-se como resultados: melhoria no desempenho dos alunos concernente à produção do gênero textual adotado (texto de opinião); avanços na escrita como efeito da realização de auto-avaliação, revisão e reescrita; flexibilidade e autonomia na produção de textos de opinião que não se caracterizaram como modelos pré-fixados. Nestes termos, aponta-se que uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da escrita autônoma e competente alcança resultados satisfatórios quando, diante do compromisso ético-profissional, parte-se da realidade dos alunos respeitando e compreendendo a variação dos movimentos dos mesmos na apropriação dos conhecimentos.

Palavras-chave: texto de opinião, discurso-argumentativo, consciência metatextual

ABSTRACT

This study presents an analysis of the effects of a pedagogical intervention focused on the development of metatextual awareness (more specifically, skills relating to the coherence, cohesion and structure of an argumentative text) on the performance of students attending the 5th year of Brazilian primary education during the production of opinion texts. We chose to base this work on a multidisciplinary perspective. Among the theoretical contributions to the research we could list the socio-discursive interactionism proposed by researchers at the Faculty of Psychology and Educational Sciences from the University of Geneva, especially Bronckart, Dolz, Noverraz and Schneuwly; Bakhtin's philosophy of language; Selma Leitaó's studies on argumentation; Koch's studies on text linguistics and Gombert's conception of metatextual awareness. The research process focused on three main aspects: 1 - the development of students' performance in activities of writing with regard to the use of opinion text constituent elements; 2 - the relationship between the language skills that are related to coherence and cohesion seized from critical-reflective activities and the improvement of written opinion texts; 3 - the production of opinion texts as an expression of metatextual awareness, in which students develop their writing skills from the reflection on the ownership of typological specifics concerning the argumentative writing. The analysis of the texts produced shows that after the intervention students acquired greater mastery of the written opinion texts aspects. In the empirical study we developed a didactic sequence in which the activities that were carried out enabled joint actions of Language. Therewith, students were directed to think on a critical and reflective way about the opinion text constituent elements, the use of argumentation linguistic marks (argumentative operators and organizational operators), and the establishment of textual coherence. We noticed, during the process, that skills concerning the metatextual awareness emanated from the activities. Thus, students that before the intervention produced texts characterized as responses to the issue, have come to understand the opinion text as a genre with specific characteristics. Therefore, the results are: improved performance of the students concerning the production of the genre adopted (opinion text); progress in writing as the effect of performing self-assessment, revision and rewriting; flexibility and autonomy in the production of opinion texts that could not be characterized as pre-set templates. Accordingly, we point out that an educational intervention aimed at the development of autonomous and efficient writing achieves satisfactory results when, given the ethical and professional commitment, we start from children's reality respecting and understanding their variation of movements in the appropriation of knowledge.

Keywords: opinion text, argumentative speech, metatextual awareness

1. INTRODUÇÃO

1.1. DA DEFINIÇÃO DO TEMA

Um problema que se destaca nas séries iniciais do ensino fundamental concernente ao ensino-aprendizagem da produção de texto é a ênfase atribuída à produção de narrativas. Instigada por essa situação e decidida a colaborar com reflexões que possibilitem o rompimento da tradição escolar, resolvi investigar a produção de textos argumentativos/texto de opinião no 5º ano do ensino fundamental.

Essa tese de doutorado intitulada: “***A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual: uma intervenção no contexto escolar***”, é o resultado de um esforço investigativo que visou estabelecer possíveis relações entre a consciência metatextual e a competência de alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção de textos de opinião.

No final de 2009, escrevendo a resenha de um livro organizado por Márcia da Mota, *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*, um tema em especial despertou a minha atenção. O capítulo escrito por Alina Spinillo, intitulado *A consciência metatextual*, trazia uma abordagem interessante sobre aspectos da uma consciência metalinguística, a qual compreende o texto enquanto objeto de reflexão e não levando em consideração apenas o seu caráter comunicativo.

A princípio, apesar do reconhecido desafio, comecei a sentir-me estimulada a trabalhar com a temática. Contudo, percebi que essa opção de investigação exigia um delineamento teórico diferente das bases epistemológicas as quais estava familiarizada (cognitivistas). Quando comecei a entrar em contato com os textos de Selma Leitão fui completamente desconstruída, as bases cognitivistas não seriam suficientes para dar suporte à pesquisa pretendida.

Desta forma, entre o exercício doloroso do desapego e as alegrias de novas construções e descobertas, eis aqui o resultado de um trabalho que não se esgotou, que não se findou. Na verdade, apresento-lhes nesta tese o meu (re)começo enquanto pesquisadora. E, como em todo início de uma nova caminhada sinto as pernas tremerem, sinto a insegurança palpar meu coração e tropeço bastante. E nesse percurso, entre os erros e os acertos, sigo na tentativa de desvelar os

desafios que movem as engrenagens de nossas vidas, firmando os nossos pés no chão.

Assim, eu sigo tentando abrir caminhos com os pés de quem nunca se cansa de recomeçar. E encontro nas palavras de Freire (2007, p. 27) o conforto, o acalento, “o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação”. Nesses termos, para este trabalho, a investigação foi delineada com o intuito de responder a seguinte questão:

- Uma intervenção pedagógica visando o desenvolvimento de habilidades relativas à coerência e coesão bem como da consciência metatextual (estrutura do texto argumentativo) é capaz de aumentar e (ou) aperfeiçoar o desempenho de aprendizes na produção de textos de opinião?

Dada à abrangência do problema, ele foi desdobrado em questões específicas que nortearam o processo de investigação, subsidiando o planejamento e conseqüentemente a condução da pesquisa. Assim, no que diz respeito à consciência metatextual como estratégia reguladora da produção de textos de opinião, indaga-se:

1. Uma intervenção pedagógica com alunos do 5º ano do ensino fundamental pode aprimorar a capacidade dos participantes na escrita de textos de opinião, refletindo maior domínio no que se refere aos aspectos formais e estruturais do texto argumentativo e demonstrando um autocontrole intencional de suas produções escritas, ou seja, uma consciência metatextual?

2. Como se processa o desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção textual no que se refere ao uso de elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião no transcorrer desta pesquisa?
3. Conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão apreendidos a partir das atividades crítico-reflexivas durante a intervenção podem contribuir para o aperfeiçoamento dos participantes na escrita de textos de opinião?
4. É possível considerar que, ao desenvolver a consciência metatextual, o aprendiz de produção de textos de opinião seja capaz de identificar as dificuldades concernentes às especificidades tipológicas da escrita argumentativa aprimorando a sua escrita?

1.2. CONTEXTUALIZANDO A MOTIVAÇÃO PELO TEMA À REALIDADE ATUAL

A motivação para abordar a aprendizagem de textos de opinião por crianças das séries iniciais emergiu da minha experiência profissional. Durante o meu percurso profissional o que mais me chamou a atenção foi a capacidade humana para argumentar, e para usar a construção argumentativa como forma de resolução de problemas, interações na sala de aula, internalização e (re)formulação de conceitos. Contudo, veem-se poucas práticas educativas que consideram o dialogismo como um instrumento viabilizador de aprendizagens.

Perelman (2001) destaca que no ensino praticado habitualmente nas escolas, os discursos argumentativos, além de serem inseridos tardiamente, não são trabalhados de forma sistemática. Com frequência, a atividade discursiva se limita a compreensão de texto e produção de textos narrativos e descritivos, pois, considera-se que a argumentatividade é complexa demais para as crianças. Dessa forma, deixam-se de lado as possibilidades as manifestações das crianças quando se

comunicam onde põem em funcionamento diferentes modalidades da organização discursiva.

Um contraste ainda maior dá-se diante da solicitação da produção de textos argumentativos. A dificuldade de alunos, mesmo os pós-graduandos, em produzir esse tipo de texto é enorme. Essa realidade me causou inquietude sobremaneira, principalmente nos últimos quatro anos, ao me deparar com a dificuldade enfrentada por meus alunos de pós-graduação em Psicopedagogia, e em Educação Especial, a maioria professores – alguns formados em Letras e trabalhando com o ensino da Língua Portuguesa –, para produzirem um texto de opinião sobre um tema relacionado com o conteúdo da disciplina ministrada.

No que se refere a essas produções, grande parte delas não apresenta todos os elementos constitutivos de um texto argumentativo, ou a elaboração dos argumentos é realizada de maneira incompreensível apresentando problemas de coerência e de coesão. Em raros textos, houve a elaboração de contra-argumentos, e, na maioria dos casos, a elaboração dos argumentos não parecia demonstrar uma preocupação por parte do autor com a persuasão. Lendo-os sem realizar uma análise detalhada e profunda, numa atitude assistemática, eu poderia dizer que os autores expunham a opinião pela opinião, sem haver um interesse com a defesa das próprias ideias, sem considerar o ato comunicativo de construção de significações. Esta situação, a meu ver, denota falhas no sistema educacional brasileiro concernente ao ensino da língua escrita.

Em contradição com as falhas do sistema educacional enfrentadas pelos indivíduos, exige-se cada vez mais a produção de textos argumentativos nos diferentes contextos sociais. Entretanto, Leitão (2001a) afirma que a competência de um sujeito na escrita argumentativa não surge automaticamente como consequência da aquisição de capacidades gerais de escrita e de argumentação. Pelo contrário, exigem-se habilidades e conhecimentos somente adquiridos por meio de aprendizagens específicas. Porém, o planejamento educacional voltado para a sistematização destes conhecimentos e habilidades aparece muito tarde no processo de escolarização, normalmente nos cursos e séries pré-vestibulares. No entanto, “acredita-se que, já em fases iniciais da escolarização, é possível intervir pedagogicamente de um modo que favoreça a formação de bons produtores de textos argumentativos” (LEITÃO, 2001a, p. 119).

Compartilhando do posicionamento de Leitão, questiono não somente o período tardio de ensino sistematizado dos textos argumentativos como as práticas pedagógicas destinadas a essa finalidade. Em 2009, Isabel Cristina Michelin de Azevedo defendeu uma tese de doutoramento, na Universidade de São Paulo, cujo propósito foi avaliar os recursos discursivo-argumentativos presentes nos textos produzidos no ENEM/2004. A análise, segundo a autora, revelou que as operações linguísticas envolvidas na construção de textos argumentativos são tão complexas que dificilmente serão dominadas na última etapa de educação básica.

Segundo Azevedo (2009, p. 205), o discurso escrito argumentativo exige que os alunos dominem o mínimo de operações linguísticas, como:

- A articulação do tema proposto ao longo do texto, a partir de textos escolhidos para estimular a produção;
- O relacionamento das partes ao todo e das partes entre si, mantendo a coerência lógica com a unidade temática;
- A separação do argumento/fato e da opinião/hipótese, além da identificação dos contra-argumentos que possam auxiliar na defesa do ponto de vista.

O resultado dessa investigação revelou dados preocupantes. A pesquisadora destaca que muitos alunos não estão preparados para realizar todas as tarefas exigidas na produção de um texto argumentativo. A situação mais alarmante foi o confronto desse resultado com o resultado de outra pesquisa realizada pela mesma autora em 2002, durante o seu mestrado, desta vez com textos produzidos por crianças de nove anos. Ao apontar que os jovens dominam os mesmos recursos identificados em crianças, isto implica, segundo a autora, que não houve evolução significativa na qualidade das produções textuais, apesar do longo período de permanência na escola.

Sem desmerecer a comparação estabelecida e respeitando a análise realizada por Azevedo, destaco apenas que os sujeitos das duas pesquisas não são os mesmos. Portanto, deve-se cuidar para não realizar generalizações inadequadas, mesmo tendo constatado na minha prática educacional a existência de problemas concernentes ao uso de operações linguísticas em grande parte dos indivíduos.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foi embasada nos estudos do grupo de Ciências da Educação da Universidade de

Genebra, composto por Dolz, Schneuwly, Bronckart, e outros. A proposta teórico-prática desses autores tem possibilitado mudanças consideráveis no ensino da produção de textos quanto às concepções de linguagem; no tratamento didático enfocando o trabalho com gêneros textuais em detrimento à centralização tipológica; e na configuração metodológica das aulas, como veremos na fundamentação teórica desta tese.

O resultado das reformulações propostas pelo MEC no contexto prático da sala de aula, pode-se presumir num movimento dos educadores em relação ao ensino da produção textual na tentativa de melhorá-la. Contudo, assumir a proposta desse documento com a finalidade de alterar o quadro avaliativo de desempenho dos alunos requer, dos professores

conhecimento sobre questões teóricas prévias que embasem concepções de linguagem, noção de letramento, noção de gênero de texto e sua constituição híbrida, de tipos de discurso que compõem os diferentes gêneros, e, mais diretamente no que respeita à didática da língua, a construção de uma prática pedagógica diferenciada (SANTOS, 2007, p. 17-18).

Para Santos (2007, p.18), a interpretação simplória dessa proposta pode resultar em equívocos como os já ocorridos em épocas passadas em que

o ensino de gramática foi interpretado como sinônimo de anacronismo de práticas pedagógicas; construtivismo como sinônimo de espontaneísmo; e estudos psicogenéticos sobre aquisição da escrita, como método de alfabetização. Corremos o risco, mais uma vez, de, frente à profusão de parâmetros e matrizes por órgãos institucionais, e à pressão para aplicação imediata de teorias de gênero à didática da língua, vermos a proposta de ensino, com base no desenvolvimento da capacidade discursiva para o uso da linguagem em gêneros textuais, transformar-se em prática simplória de leitura e interpretação de textos, na qual o gênero textual, como categoria social, cognitiva e forma expressiva de organização e realização de eventos comunicativos pela interação verbal, render-se à concepção reificada de texto como unidade pronta, cujo significado se restringe aos limites do texto como um objeto (SANTOS, 2007, p.18).

Ilustro as palavras de Santos com um exemplo de orientação pedagógica direcionada aos professores pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. No tema 7, denominado *Pontos de Vista – argumentação e coesão*, temos nas páginas 140 e 141 a seguinte orientação destinada ao professor:

PRODUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- Solicite que os estudantes escrevam um texto de opinião sobre o tema “A escola é importante para a vida?”, a fim de que seja publicado em um jornal.
- Reveja com os estudantes características do texto de opinião. Ressalte que é preciso sustentar pontos de vista com justificativas consistentes – apresentar argumentos, expor por que concordam, comprovar a opinião com fatos. Em muitos casos, é oportuno apontar soluções para o problema – dizer o que é preciso fazer para a situação melhorar.

DICAS DA ÁREA

Devido à complexidade dos textos desse gênero, é produtivo apresentar um roteiro para os estudantes organizarem as unidades temática e estrutural.

ROTEIRO DE PRODUÇÃO

- Escrever a opinião. (O que pensa a respeito do tema)
- Justificar com exemplos e argumentos consistentes.
- Refletir sobre a estruturação do texto. (Sugira que cada argumento seja comentado em um parágrafo. Isso ajuda na organização do texto.)
- Concluir ideias. (para essa conclusão, oriente a abertura de um novo parágrafo, no qual deve constar o que o autor acha que é necessário fazer para solucionar o problema.)

De imediato, percebe-se que a orientação descrita para o aprendizado da produção de um texto de opinião sofre diferentes tipos de simplificações como: não considera a natureza eminentemente dialógica desse tipo de texto (que jamais se caracteriza como um texto monofônico¹); ênfase atribuída exclusivamente na emissão de um ponto de vista e na justificativa, negando o papel do dialogismo e da importância de considerar o *outro* possuidor de opiniões contrárias – contra-argumentos, elemento imprescindível na construção de um texto argumentativo,

¹ Dialogismo, polifonia e monofonia são palavras distintas, na fundamentação teórica apresentam-se, brevemente, esses termos.

principalmente no texto de opinião. Nestes termos, o aprendizado desse gênero textual fica comprometido não pela incapacidade do aluno de produzi-lo, mas pela própria disposição teórico-conceitual aplicada em sala de aula que não aborda a totalidade da estrutura e das características reais de um texto de opinião.

O que nos leva a questionar se a responsabilidade pela falta de competência dos alunos pode ser relacionada aos distúrbios e transtornos de aprendizagem – o que tenho denominado como *doencificações educacionais* –; ou se o despreparo é nosso, dos educadores, que não dominamos conhecimentos que os educandos precisam construir no transcorrer do processo educacional.

Diante dessa situação a minha pesquisa se justifica em função da realidade das práticas educativas voltadas para a proficiência dos alunos nas atividades de escrita, competência essa considerada imprescindível nos dias atuais. A situação educacional brasileira, referente ao ensino-aprendizagem da língua escrita, aponta a necessidade de pesquisas cujos resultados possibilitem reflexões e prováveis (re)formulações acerca das práticas educativas. O tema é pertinente, e as palavras de Azevedo (2009, p.23) confirmam isso, “a sociedade contemporânea impõe às crianças a necessidade de aprenderem a justificar suas opiniões e a persuadir seus interlocutores desde muito cedo”. Além das questões educacionais que, por si mesmas, justificam investigações como essa, temos o meu comprometimento político relacionado à minha escolha profissional: *ser educadora*.

1.3. DA RELEVÂNCIA EDUCACIONAL AO COMPROMETIMENTO POLÍTICO

A meu ver, a investigação científica na área da educação deve estar atrelada a dois pontos que se complementam: a relevância do tema para o campo investigado e o comprometimento político. A neutralidade política na pesquisa educacional representa uma anulação da capacidade crítica e analítica, limitando o olhar do investigador a um ponto específico, demasiadamente técnico, e descontextualizado da própria essência da educação. Conforme Freire (2007), o princípio norteador da educação deve ser a busca por possibilidades de melhorias

para a humanidade. E não se pode pensar em melhorias para a humanidade sem considerar que o homem, para se constituir em um integrante ativo na sociedade, precisa ter consciência crítica desenvolvida a partir da educação.

Por isso, a fusão aqui sugerida entre a relevância do tema com o comprometimento político visa transcender a postura técnico-profissional. Com efeito, há uma exigência evidente de que seja considerado o comprometimento político diante da escolha do tema a ser investigado em uma pesquisa científica. O *comprometimento* a que me refiro está intrinsecamente relacionada às questões de cidadania, de consciência do papel social, da valorização dos indivíduos enquanto membros de uma sociedade, da condição antagônica àquela na qual o indivíduo se comporta como um mero espectador dos acontecimentos tecendo críticas a partir de uma visão periférica de situações descontextualizadas.

Na ótica que estou defendendo, há uma concepção mais complexa no ato de pesquisar, na qual se deve alcançar uma postura investigativa que não isole e nem descontextualize o “*compreender o outro*” e o “*compreender-se no processo*”. Isso implica dizer que o tratamento destinado às análises dos dados procederá tentando respeitar a situação de coleta na qual os pensamentos, as ideias, as concepções, os conceitos, os pontos de vista dos participantes representam apenas um recorte de um instante das suas vidas escolares, e foi realizada em um momento histórico bem específico. Os participantes que colaboraram com a pesquisa não congelaram no tempo e no espaço. Eles não se tornaram imutáveis, e, por isso, continuaram suas caminhadas e seus movimentos de transformações, de modificações, de evoluções.

O *comprometimento político* entrelaçado à *relevância do tema* está também relacionado com essa compreensão da dinâmica do mundo, pois, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”, segundo Freire (2007, p. 30). Para tanto, deve esquivar-se de se sentir no direito de construir estereótipos, ou rótulos, ou qualquer generalização leviana.

Conforme dito, para a elaboração dessa tese, eu parti da relevância do tema e caminhei em direção ao comprometimento político. Assim, a tessitura do tema se tornou flexível, revelando-se um pano de fundo plástico e repleto de possibilidades de leituras e releituras. Em todos os passos, reavaliei o meu *comprometimento político*, a saber: quando optei por ser educadora, e mais ainda, diante dos obstáculos enfrentados na trajetória de uma pesquisadora; quando compartilhei da

elaboração da sequência didática com a professora participante da pesquisa e especialistas na área, e reconheci nessas profissionais uma força cooperativa que inevitavelmente lhes garantem o título de *educadoras*; quando, auxiliada pelas múltiplas vozes, tentei elaborar uma intervenção que não se restringisse a uma proposta meramente instrumental, mas que, ao mesmo tempo, fosse sistematicamente organizada para atender aos fins de pesquisa; quando compreendi a necessidade de conter uma visão político-romântica acerca do tema.

Essa tentativa de afastamento de uma visão político-romântica não é fácil, e pode incidir em alguns escorregões e tropeços. No entanto, aproveito esse espaço introdutório, que pode se revelar mais pessoal, e encorajo-me para cumprir com uma obrigação cidadã de apontar as fortes características políticas que permeiam a produção de textos de opinião. Não quero, com essa defesa, levantar uma bandeira categorizando o texto de opinião como o único ou o melhor instrumento para práticas pedagógicas que visam à constituição de posturas cidadãs e de consciência democrática. Quero apenas evidenciá-lo por seu valor politizador.

Neste sentido, percebi que a disposição de ações exigidas para a produção de textos argumentativos, especialmente os textos de opinião, é dotada de *compromisso político*. Percebe-se com facilidade que o texto de opinião se impõe enquanto instrumento de politização humana. Nesses termos, são três os motivos de cunho profissionais relacionados às minhas escolhas neste trabalho:

- Em primeiro lugar, por acreditar que a escola, desde os primeiros anos de inserção do indivíduo, deve viabilizar ao educando ferramentas para a atuação político-cidadã;
- O segundo motivo está relacionado com o texto argumentativo, o qual em sua própria constituição prototípica exige do autor uma condição de alteridade e consciência social (consciência de si e consciência do outro), impondo-lhe uma participação ativa e construtiva em que deve perceber a dimensão das relações de contraste com aqueles que, em situação real ou potencial, o circundam;
- O terceiro e último motivo refere-se ao gênero texto de opinião, cuja importância sociocomunicativa está intrinsecamente relacionada com o papel

democrático da discussão de temas relevantes à sociedade. Desta forma, torna-se redundante, mais fundamental, ressaltar a atuação cidadã que o gênero demanda. O conhecimento teórico-prático do texto de opinião representa, a meu ver, um considerável instrumento de cidadania.

Por todos os motivos reconhecidos e explicitados, delinee a investigação entrelaçando os pontos possíveis neste momento, e deixe pontos abertos para serem tecidos com o tempo/amadurecimento e diante de novas possibilidades. Para melhor elucidar essa questão faz-se necessário conhecer os objetivos e expectativas estabelecidas para essa pesquisa.

1.4. OBJETIVOS E EXPECTATIVAS REFERENTES À INVESTIGAÇÃO

Considerando o panorama da trajetória percorrida por mim, desde a escolha e a delimitação do tema até a problematização político-educacional dentro do qual a minha pesquisa se insere e se justifica, a minha tese está centrada na perspectiva discursivo-argumentativa e na concepção sócio-histórica. Busca-se reforço epistemológico na filosofia da linguagem, na psicolinguística, na psicologia sócio-histórica, portanto, assumidamente interdisciplinar.

O objetivo geral da pesquisa é *analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica visando o desenvolvimento da consciência metatextual e de habilidades relativas à coerência e coesão sobre o desempenho dos alunos (participantes) na produção de textos de opinião.*

A tese tem como objetivos específicos:

- a) Enfatizar, no programa de intervenção (sequência didática), os conhecimentos relativos aos elementos de coesão, de coerência e de estrutura do gênero texto de opinião.

- b) Comparar os dados referentes ao desempenho dos alunos nas produções de textos (produção inicial, produção dirigida, produção não dirigida e reescrita da produção inicial), analisando possíveis diferenças concernentes à estrutura, à coesão e à coerência nos textos produzidos.
- c) Identificar, a partir da comparação entre as produções (produção inicial, produção dirigida, produção não dirigida e reescrita da produção inicial), se houve progressão dos alunos na produção de textos de opinião.
- d) Avaliar a eficácia da auto-avaliação, da revisão e da reescrita do texto como possível estratégia didática que revela e auxilia o desenvolvimento da consciência metatextual.

O delineamento desta investigação teve como finalidade buscar elementos que pudessem confirmar (ou infirmar) as seguintes hipóteses:

1. É possível instruir uma professora para implementar uma sequência didática capaz de desenvolver a consciência metatextual de alunos do 5º ano de ensino fundamental, de maneira que eles adquiram um conhecimento explícito acerca das características específicas do texto de opinião.
2. É provável que os conhecimentos concernentes à estrutura de textos de opinião – trabalhados em uma intervenção cuja sequência didática foi planejada para desenvolver estes conhecimentos – sejam apropriados pelos alunos participantes da intervenção propiciando-lhes maior competência na produção desses textos.
3. No contexto da sala de aula, no decorrer da intervenção, o professor pode fornecer subsídios pedagógicos para a apreensão de conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão textual que contribuam para o aperfeiçoamento dos participantes na produção de textos de opinião.
4. É esperado que, após a intervenção, os alunos sejam capazes de se auto-avaliar, realizar uma revisão textual e uma reescrita

demonstrando consciência quanto às especificidades da sua primeira produção textual (*produção inicial*), revelando, portanto, a consciência metatextual.

1.5. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Uma vez expostos os aspectos institucional, político, pedagógico e epistemológico que motivaram a delimitação do tema, o delineamento da investigação, a justificativa, a construção das hipóteses e dos objetivos, traçarei adiante a síntese dos capítulos que compõem este trabalho.

O capítulo 2 corresponde à fundamentação teórica, e está subdividido em três partes. A primeira parte, intitulada ***Tipos e Gêneros textuais, a argumentação e a alteridade nas relações dialógicas***, está subdividida em três seções principais: a primeira, nomeada **Tipos de textos e gêneros textuais**, apresenta uma síntese teórica sobre apresenta as concepções de tipos e gêneros de texto. A segunda seção, nomeada **A argumentação e a estrutura do texto argumentativo** apresenta concepções sobre a argumentação, a estrutura argumentativa e o seu entrelaçamento com os fundamentos sociocognitivistas com uma epistemologia que reconhece o caráter dinâmico, processual, social, histórico, dialético e dialógico da linguagem. A terceira seção, denominada **Dialogismo e alteridade: fatores condicionantes da argumentação**, aborda as relações entre o dialogismo e a alteridade nas interações humanas enfatizando-as como condições essenciais ao desenvolvimento cognoscitivo humano.

A segunda parte, denominada **O ensino-aprendizagem da produção escrita de gêneros textuais, a coerência e a coesão**, subdivide-se em *quatro seções*: a primeira refere-se ao **Ensino-aprendizagem da produção escrita argumentativa**, e é dedicada à apresentação e discussão de teorias relativas aos processos didáticos da produção escrita. A segunda seção apresenta-se **A análise de textos na perspectiva de Bronckart (1999)**, revelando os fundamentos que alicerçam a análise de dados; e na terceira seção, são discutidos **a coerência e a coesão textual**, aborda-se os principais elementos que constituem a produção de um texto compreensível, destacando a coesão conectiva.

A terceira parte, denominada **Metalinguagem e Consciência metatextual**: explicita os conhecimentos sobre a metalinguagem destacando a consciência metatextual, buscando-se uma possível interdisciplinaridade para uma compreensão à luz do sócio-interacionismo.

Acredito que, tomados conjuntamente, os elementos que compõem este quadro de referência fundamentam satisfatoriamente o estudo empírico proposto nesta tese.

O capítulo 3 refere-se aos **Procedimentos Metodológicos** adotados neste trabalho. Nele, há a descrição do material e método utilizados, informações sobre o local onde foi desenvolvida a pesquisa, os participantes, o delineamento do estudo, os instrumentos e procedimentos adotados. Neste sentido, foi feito um detalhamento da maneira como a professora-mediadora foi preparada (capacitada/instrumentalizada) para efetuar a intervenção, e como foi elaborada a sequência didática a partir de um estudo-piloto. Há também a apresentação de toda a intervenção e materiais usados.

No capítulo 4, **Análise e discussão dos resultados**, consta a apresentação dos dados coletados, a análise e a discussão dos resultados. Está subdividido em três partes:

O capítulo 5, **Conclusões** traz uma retrospectiva geral das análises empreendidas visando entender melhor a condição humana de automonitoramento a partir da consciência metatextual na produção de textos de opinião. Apresentam-se ainda as considerações finais da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PARTE 1

2.1 TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS, A ARGUMENTAÇÃO E A ALTERIDADE NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS.

Este capítulo situa a concepção de linguagem que orienta a investigação. O estudo é embasado em teorias que reconhecem o entrelaçamento existente entre linguagem, cognição, concepções de mundo/interações no mundo. Adotam-se, portanto, perspectivas epistemológicas de linguagem que visam explicar o fenômeno linguístico como uma atividade social (Vygotsky (2003a, 2003b, 1996), Bronckart, 1999, 2006) e dialógica (Bakhtin, 2010), que emana das/nas relações sócio-históricas. Adere-se também a concepção da argumentação enquanto atividade discursiva cuja dimensão epistêmica promove a construção de conhecimento (Leitão, 1999, 2000, 2008).

2.1.1 Tipos de textos e gêneros textuais

Bakhtin postula que o objeto das ciências humanas é o homem produtor de textos (discursos). Nesta concepção, o homem tanto é conhecido através da produção discursiva, como também “se constrói enquanto objeto de estudos nos e por meio dos textos”. Ao tratar o texto como objeto de estudo das ciências humanas, Bakhtin aponta “duas diferentes concepções do princípio dialógico, o do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos.” (Barros, 2007, p. 22).

O princípio dialógico bakhtiniano reforça a importância dos contextos de interação como fonte de origem e de desenvolvimento da linguagem. As múltiplas vozes que se inter-relacionam de diferentes maneiras, as situações de interações sociais e o contexto histórico-social são dimensões a serem consideradas nos processos relativos ao texto (discurso). O dialogismo, então, adquire o status como marca fundamental das reflexões bakhtinianas.

Para Faraco (2007, p. 101), a visão de mundo bakhtiniana “se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem” que se constitui na e pela interação. Assim, o homem interage permanentemente numa complexa e intrincada rede de relações sociais, cujas implicações tanto para a construção quanto para a ação da consciência são condicionadas pela linguagem, verbal e/ou não verbal. E, “o que constitui a realidade fundamental da linguagem é essa atividade sócio-semiótica” – que ocorre não entre indivíduos isolados que apenas atualizam um sistema objetivo ou apenas expressam uma subjetividade *a priori*, e sim, entre indivíduos organizados socialmente que se encontram constituídos e imersos nas relações sócio-históricas as quais participam de forma ativa e responsiva (FARACO, 2007, p. 103).

Bakhtin defende que todo sistema de signos em que a coerência e a unidade estejam relacionadas à capacidade humana de compreensão na vida comunicativa e expressiva pode ser considerado texto. Nessa perspectiva, todo texto pressupõe um processo de interação pela linguagem que o insere na esfera de signo, impossibilitando-o de ser confundido como um fenômeno natural (MACHADO, 2007).

Nas palavras de Barros (2007, p. 23), Bakhtin define texto enquanto objeto das ciências humanas da seguinte maneira:

- a) O texto significa, ou seja, é um objeto significante ou de significação. Partindo desse pressuposto, as ciências humanas devem se preocupar com os processos de significação do texto, e não como objeto de estudos linguísticos, ou como um sistema de signos.
- b) Produto de uma criação ideológica ou de uma enunciação, abarcando: contexto histórico, social e cultural, etc. “O texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido a sua materialidade linguística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo)”.
- c) O texto se constitui dialogicamente, e, somente assim, é possível construir significações. “Define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação)”.

- d) As características mencionadas propiciam que o texto seja um objeto único, irreproduzível, não reiterável ou repetível.

A partir dos estudos do texto, pensados sob a ótica Bakhtiniana e mencionada por Barros (2007), é possível compreender que o mérito social e cultural do texto está em ser um objeto signifiante e de significados. Nessa perspectiva, percebe-se a tentativa de desvelar as significações que o homem tem, faz, constrói, reelabora *sobre o texto e a partir do texto* como o eixo norteador das investigações sobre a linguagem. A historicidade de cada ser humano vai sendo construída nas diferentes formas de vivências textuais. De acordo com Bakhtin (2010),

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real de comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (BAKHTIN, 2010, p. 269).

O outro ponto que merece uma reflexão é o empreendimento do homem na produção do texto ou do discurso que viabiliza (re)significações de mundo, de concepções e a construção de novos valores e ideologias. Assim, há uma mobilização da sociedade e do próprio homem na direção de constantes transformações, visto que o texto (discurso) apresenta-se, por excelência, como um instrumento social e cultural do desenvolvimento humano. Nessa vertente, o processo de *humanização* só é possível pela interação mediada pela linguagem, o que nos exige a compreensão sobre os tipos e gêneros textuais.

Apesar da moda da tipologia ter cedido lugar ao trabalho com gêneros textuais, classificar textos e discursos ainda é uma necessidade fundamental para toda atividade de pesquisa e prática científica (SCHNEUWLY, 2004). Contudo,

salienta-se a importância de que, ao fazer a distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, não seja formada uma visão dicotômica, pois eles são partes integrantes dos aspectos constitutivos do funcionamento da linguagem (MARCUSCHI, 2008).

Os estudos bakhtinianos são como o ponto de partida das pesquisas atuais sobre gêneros (KOCH, 2009). Apoiado na perspectiva sócio-histórica, Bakhtin apresenta um enfoque sobre a linguagem contrapondo-se ao olhar da psicologia cognitivista de base mentalista (*subjetivismo idealista*) e “ao enfoque formalista e estrutural da Linguística (*objetivismo abstrato*)²”, assumindo uma posição intermediária. Desta forma, o autor “ressalta o papel da *interação social* como espaço de formação dos enunciados verbais, tomados como construções discursivas, relativamente estáveis, social, e culturalmente construídas” (SANTOS, 2005, p. 53).

Com base em Bakhtin (2010) infere-se que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, sendo que, tanto o seu caráter quanto as suas formas são tão diversificadas quanto os campos de atuação existentes. A utilização da língua cumpre-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, pronunciados pelos integrantes de um campo específico de atividade. Esses enunciados exprimem as circunstâncias específicas e as intenções de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas principalmente por sua construção composicional.

Pode-se entender que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são indissolúveis, estão ligados ao todo, e são determinados pela especificidade de cada campo de comunicação. Desta forma, ao mesmo tempo em que cada enunciado é individual, o campo de utilização da língua elabora os seus *tipos relativamente estáveis*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A função específica (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) sob condições

² Quando Bakhtin retoma, como interlocução polêmica, essas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, “o *objetivismo abstrato*, isto é, a vertente que trata a língua como sistema autônomo, é o focalizado, é o escolhido como centro da discussão”; o *subjetivismo idealista* é mencionado para compor a dupla, apenas indicando que “os estudos da língua não podem ser pensados a partir de uma idéia [sic] positivista e estruturalmente assujeitada de sistema autônomo, segundo os preceitos do *objetivismo abstrato*, também não podem restringir-se à idéia [sic] de linguagem como criatividade individual, preconizada pelo *subjetivismo idealista*” (Brait, 2007, p. 56).

peculiares de comunicação discursiva referente a cada campo origina esses diferentes gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2010).

Apresentando influência assumidamente bakhtiniana, Bronckart (1999) postula que,

na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 1999, p. 137, grifos do autor).

As ideias bakhtinianas são repercutidas também nas afirmações de Koch e Elias (2008, p. 107) em que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”.

Para Bakhtin, portanto, a concepção de gênero não é estática. Por serem produtos construídos socialmente, os gêneros estão sujeitos às mudanças decorrentes de transformações sociais, e devidas ao surgimento de novos procedimentos e organizações do uso da linguagem (KOCH, 2009). Assim, o conjunto de gêneros textuais constitui uma listagem aberta e passível de ampliação e variações, enquanto o conjunto de tipos textuais é limitado e sem perspectiva de aumento (MARCUSCHI, 2008). Bakhtin (2010) destaca que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Diante da situação referida, Bakhtin (2010) defende que não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade de definir a sua natureza. A diversidade das formas de gêneros é determinada pelas diferentes situações sociocomunicativas entre os participantes da comunicação. Há formas de gêneros mais elevadas, mais complexas, rigorosamente oficiais, e, em contrapartida, há formas de gêneros mais simples, mais familiares, frequentemente encontradas na vida cotidiana. Essas formas são elaboradas em função da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Nesses termos, entende-se que, para o estudo dos gêneros textuais, deve-se considerar o fato de que eles são determinados tipos de enunciados, devendo-se ainda levar em conta a questão linguística aí implicada. Para tanto, é de suma importância atentar para a diferença, que não é funcional, entre gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários.

A diferença entre os gêneros discursivos primários e secundários é extremamente grande e essencial. Os gêneros discursivos primários (diálogo cotidiano, interações comunicativas face a face) se constituem em situações de comunicação imediata que ocorrem nas esferas sociais a partir das relações cotidianas. Os gêneros de discursos secundários (produções científicas, literárias, publicísticas) surgem nas esferas onde há um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, sendo que a sua produção é predominantemente escrita. O processo de formação dos discursos secundários dá-se a partir da incorporação e reelaboração dos gêneros primários que, transformando-se, adquirem o caráter especial de perder o vínculo com a realidade imediata, concreta, e com os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2010). Assim, para esse autor, é perfeitamente normal que

em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do

discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2010, p. 265).

Consideramos relevante assinalar que, para Bakhtin, a noção multiforme e passível de transmutações relativas ao gênero de texto não se confunde com a noção restrita e estável dos tipos de texto. Segundo Marcuschi (2008; 2002), tipo de texto pode ser entendido como uma construção teórica cuja natureza linguística pode ser definida pela composição envolvendo aspectos lexicais, sintáticos, estilo, relações lógicas, tempos verbais. Os tipos de texto, em geral, abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, e injunção. Os gêneros textuais são os textos utilizados nas situações comunicativas da vida cotidiana apresentando padrões sociocomunicativos, e são inúmeros. Como tal, são caracterizados por “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para Bronckart (1999, p. 233, grifo do autor) a estrutura ou *protótipos textuais* são “**constructos teóricos**, elaborados secundariamente a partir de exame das sequências empiricamente observáveis nos textos”. Pinheiro e Leitão (2001, p. 423) conceituam estruturas prototípicas como “modelos abstratos de tipos textuais (narração, argumentação, etc.) que se diferenciam entre si pela natureza dos elementos linguísticos que os constituem e certos modos de articulação que lhes são característicos”.

A procedência dos protótipos textuais decorre da “**experiência do intertexto**, em suas dimensões práticas e históricas e podem, portanto, como todas as propriedades desses intertexto, modificar-se permanentemente” (BRONCKART, 1999, p. 233, grifo do autor). Dessa forma, tanto as sequências quanto outras formas de planificação constituem o que é produzido como consequência da reestruturação de um conteúdo temático previamente organizado na memória do agente-produtor.

Nesses termos,

a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. O empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma **decisão** do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente **dialógico** (BRONCKART, 1999, p. 233, grifos e realce do autor).

Para Schneuwly e Dolz (2004), ecoando os princípios bakhtinianos, consideram que o gênero pode ser definido como suporte de uma atividade de linguagem a partir de três dimensões:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades do uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes importantes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75)

Marcuschi (2002, p. 19) postula que, “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente veiculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Contudo, os gêneros textuais não são instrumentos estagnados, enrijecidos da ação inventiva. Desta forma, caracterizam-se por sua

maleabilidade, plasticidade e dinamismo frente às necessidades e atividades sociocultural, e também, decorrente das inovações tecnológicas.

A diversidade de gêneros englobados em cada tipologia textual reforça a necessidade de maior conhecimento do indivíduo produtor de textos. Como afirma Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Pode-se ter como exemplos de gêneros textuais: carta pessoal, carta comercial, telegrama, edital, romance, cartão, notícia em jornal, artigo, lista de compras, etc.

Analizando historicamente as fases referentes ao surgimento dos gêneros, Marcuschi (2002) conclui que,

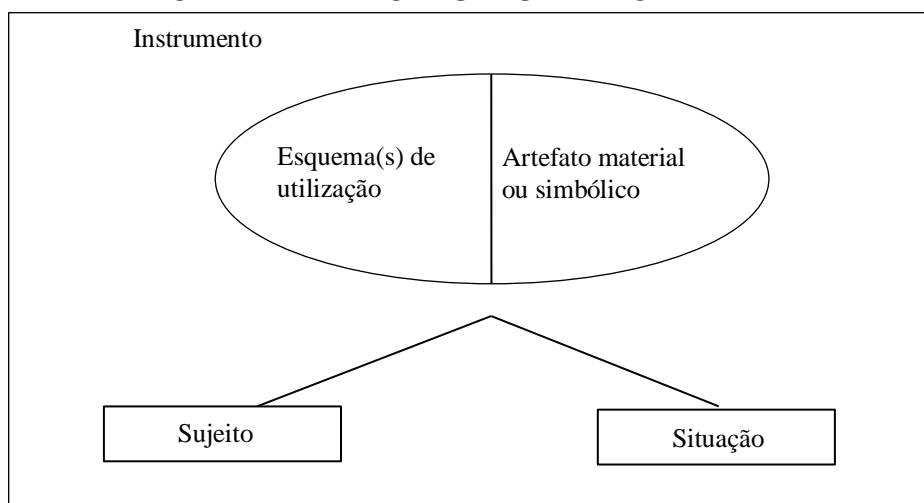
Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Na concepção de gênero, para Schneuwly, podem-se observar os três elementos que evidenciam toda atividade humana: o sujeito, a ação e o gênero (KOCH, 2009). Dentro desse panorama, Schneuwly (2004, p. 23), inspirado em Vygotsky, estabelece uma metáfora na qual “o gênero é um instrumento”.

Para defender o seu ponto de vista, Schneuwly (2004) postula que, de acordo com o interacionismo sócio-histórico, o instrumento é o fator de desenvolvimento das capacidades individuais, sendo uma atividade tripolar, pois, “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.” (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

O significado que pode ser atribuído à metáfora referida é o fato de o instrumento mediar a ação, e, nessa condição, encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto ou a circunstância na qual a ação é exercida. Assim, a intervenção proporcionada pelo instrumento determina o comportamento do indivíduo, guiando-o, afinando e diferenciando a percepção da situação na qual ele deve agir. Quando um instrumento – objeto socialmente elaborado – media uma ação, ele dá forma à atividade ao mesmo tempo em que representa essa atividade, corporifica-a. Nesses termos, o instrumento torna-se “o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Essa relação pode ser entendida a partir do esquema abaixo:

FIGURA 1: TRIPOLARIDADE DO INSTRUMENTO



Fonte: SCHNEUWLY, 2004, p. 25.

Partindo da noção de gênero concebido como um instrumento de comunicação que se efetiva na prática de discursos, como postula Schneuwly, tem-se que os textos são eventos singulares, e, encontram-se sempre sustentados por uma situação concreta de contexto de produção. Portanto, é plausível que o seu ensino deva partir de uma realidade empírica (MARCUSCHI, 2008).

O aspecto a destacar, nesse sentido, é que a ação discursiva, segundo Schneuwly (2004), segue uma base de orientação para a sua produção. A escolha de um determinado gênero é proveniente de uma situação definida na qual são usados como parâmetros a finalidade da produção, os destinatários e o conteúdo. Essa noção se expressa na tomada de decisão de um indivíduo para escolher um gênero diante de um grande conjunto de possibilidades. Nesse contexto de possibilidades, o “agir discursivo”, a operacionalização dos diferentes gêneros textuais e as estratégias para a escolha mais adequada e a produção coerente depende de uma instrumentalização do indivíduo.

Entre os diferentes gêneros argumentativos, têm-se o texto de opinião que, de acordo com Bränkling (2000):

é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (BRANKLING, 2000, p. 227).

Para Santos (2005, p. 103, realce da autora), “o *texto de opinião* inclui-se no campo da argumentação dialética, ou seja, da Retórica, posto que seu objetivo comunicativo é o de persuadir, buscar a adesão do outro, produzir consenso (...)”. Desta forma, a *opinião* não atua no campo das certezas, em termos de verdades lógicas, e sim, no campo da verossimilhança. A emissão da *opinião* tem como finalidade suscitar o embate de *ideias*. O que implica entendê-la como “a expressão concreta de uma ação de linguagem, cujo objetivo comunicativo é a argumentação a favor da posição assumida, com a qual o sujeito se compromete” (p.104). “A opinião se constitui como espaço de trocas intersubjetivas e de negociação de formas de se angular no mundo, e de representá-lo pela semiose linguística” (p.109).

Nesse aspecto, a autora complementa, afirmando que:

Ao emitir uma opinião por escrito, o sujeito está não só gerenciando variáveis do contexto externo, tais como elementos que compõem a *moldura comunicativa* na qual o evento se insere, mas também variáveis internas n que se refere ao apoio a conhecimento de mundo, ao conjunto de crenças e modelos cognitivos, ou esquemas conceptuais, que constituem base cognitiva e semântica para as trocas intersubjetivas que se realizam entre sujeito e seu interlocutor à distância. Nessa perspectiva, emitir uma opinião é negociar uma forma subjetiva e conjunta de angular o mundo. (SANTOS, 2005, p.109-110).

2.1.2. A argumentação e a estrutura de texto argumentativo

Fundamentada em Van Eemeren³ et al. (1996), Leitão (2007a) define argumentação como “uma atividade de natureza discursiva e social que se realiza pela defesa de pontos de vista e a consideração a objeções e perspectivas alternativas, com objetivo último de aumentar – ou reduzir – a aceitabilidade dos pontos de vista em questão” (p.454). Em outras palavras, a argumentação é:

orientada para resolução de uma diferença de opinião pelo exame crítico de argumentos e contra-argumentos em relação a pontos de vista conflitantes. A argumentação se define portanto como uma forma de diálogo racional, no curso do qual, divergências entre pontos de vista são sistematicamente examinadas (LEITÃO, 2001, p. 120).

³ Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Woods, J., & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Na perspectiva clássica, Aristóteles merece destaque, pois, a partir dele os estudos relativos à argumentação foram organizados como um saber estruturado e sistematizado. A partir daí, entender a forma de agir sobre os outros usando a linguagem ganha adeptos, passando a ser objeto de estudo de filósofos e lógicos. A arte de convencer, de persuadir, de manipular opiniões, ou seja, “toda utilização estratégica de um sistema significante pode ser legitimamente considerada como uma retórica”, existindo, então, uma retórica do verbal e do não-verbal, do consciente e do inconsciente (PLANTIN, 2008, p. 9).

Plantin (2008) afirma que, de acordo com o paradigma clássico, a *argumentação retórica* é definida a partir das seguintes características: trata-se de uma retórica referencial, pois, inclui

uma teoria dos signos, formula o problema dos objetos, dos fatos, da evidência, mesmo que sua representação linguística adequada só possa ser apreendida no conflito e na negociação das representações. Ela é probatória, isto é, visa trazer, se não a prova, pelo menos a melhor prova; ela é polifônica; seu objeto privilegiado é a intervenção institucional planejada; seu caráter eloquente é acessório (PLANTIN, 2008, p. 9-10).

Já a *argumentação dialética*, é entendida como um diálogo entre dois opositores seguindo regras: O “Respondente, que deve defender uma afirmação dada, e o Questionador, que deve atacá-la” (PLATIN, 2008, p. 10, citando BRUNSCHWIG⁴, 1967, XXIX). Estabelecendo uma comparação entre essas *duas artes do discurso*, o autor afirma que a dialética está voltada para as teses de ordem filosóficas, e “é a técnica da discussão entre dois parceiros, procedendo por (breves) perguntas e respostas”; enquanto o interesse da retórica recai sobre questões particulares, de ordem social e política, tendo “por objetivo o discurso longo e contínuo” (PLATIN, 2008, p. 11).

⁴ Brunschwig, J. *Introducion à Aristote, Topiques*. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

A *argumentação lógica* é definida como a teoria das três “operações do discurso”, a saber: *a apreensão*, em que primeiro o espírito apreende um conceito, depois o delimita; *o juízo*, afirmação ou negação de algo relativo ao conceito, para alcançar uma proposição; *o raciocínio*, encadeamento das proposições com o intuito de progredir do conhecido ao desconhecido. No plano da linguagem essas operações cognitivas correspondem: *a apreensão*, “à fixação linguística do conceito por meio de um termo e à questão da referência”; *o juízo*, “à construção do enunciado por imposição de um predicado a esse termo e a questão do verdadeiro e do falso”; e *o raciocínio*, “ao encadeamento das proposições ou argumentações, pelas quais produzimos proposições novas a partir de proposições já conhecidas e à questão da transmissão da verdade” (PLANTIN, 2008, p. 11-12).

Segundo Koch (2011), a diferença entre persuadir e convencer constitui princípio geral da Retórica, desde Aristóteles. Nesses termos:

O ato de convencer dirige-se a um **auditório universal**, já que se destina a provocar a clareza, através da evidência dos fatos (provas objetivas) ou da evidência pela razão (relações demonstrativas; implicação lógica entre proposições). **O ato de persuadir** destina-se a um **auditório particular**, utilizando argumentos que podem levar a inferências⁵ (mas não a verdades absolutas). As relações argumentativas dependem das intenções dos falantes e são sustentadas pelo princípio da plausibilidade. (KOCH, 2011, p. 119, grifos nossos).

Na perspectiva aristotélica, há três elementos que constituem o caráter persuasivo do discurso – *ethos*, *phatos*, *logos* – que estão presentes nos três gêneros retóricos da argumentação: o gênero retórico judiciário, o retórico deliberativo e o retórico epidíctico. A delimitação desses gêneros denuncia a percepção da época para a importância atribuída ao papel do orador que, na construção retórica do seu discurso, orienta-se pela ação/reação dos espectadores, quer seja pela cooperação, quer seja pelo conflito (SANTOS, 2005).

⁵ De acordo com Koch, o termo *inferência* usado nessa citação não se refere à inferência Lógica.

A leitura realizada por Magalhães (2002, p. 42) sobre *A Retórica*, de Aristóteles, descreve bem esses três elementos que compõem o caráter persuasivo do discurso:

A racionalidade instrumental pode ser concebida como um procedimento aberto em que o jogo intersubjetivo de *persuasão* entre os atores cria as possibilidades de decisão. Por persuasão, já Aristóteles se refere a um fenômeno complexo que envolve dimensões sociais, psicológicas e lógicas. O discurso persuade por três meios de provar sua veracidade. A) o caráter moral (*ethos*) do orador, que inspira confiança, ou não, em seus ouvintes. Essa é uma derivação da condição social, dos hábitos e da moralidade que aproximam a retórica das ciências dos costumes (Política/Ética). O *Ethos* da fala significa sua identificação com disposições sociais que sustentam ou rejeitam suas falas. Um orador da oligarquia deve falar melhor para oligarcas, assim como um orador democrata falará melhor ao *demos*; B) A produção de paixões (*phatos*), como alegria, aflição, amizade, ódio, é um campo central na retórica e ocupa um lugar privilegiado nas reflexões dessa tradição. As paixões alteram os juízos proferidos em relação ao mundo e, se o discurso (aí, no caso, a elocução) toca os sentimentos, cria-se um forte vínculo intersubjetivo centrado na identidade dos valores figurados pelo discurso; C) Por fim, a logicidade ou os componentes analíticos (*logos*) do discurso que interferem na compreensão e sua aceitação das verdades que ele anuncia sobre a realidade”.

Existem dois aspectos ligados à argumentação que são mais destacados na Retórica clássica que o próprio conteúdo: *a intenção do orador em persuadir*, realizada a partir de uma fala convincente que conduza a plateia à mudança de atitude; e *a organização da estrutura do discurso*. A intenção persuasiva – atualmente denominada *estratégias discursivas de convencimento* – foi retomada por Perelman e Olbrechts-Tyteca numa releitura crítica da *Nova Retórica*. Quanto à organização estrutural do discurso argumentativo, foi retomado por Toulmin, com a mesma intenção (SANTOS, 2005).

O *tratado da argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e *Os usos do argumento*, de Toulmin, ambas publicadas em 1958, na França e na Inglaterra respectivamente, marcam o renascimento e a renovação do estudo sobre a argumentação (PLANTN, 2008; LEAL & MORAIS, 2006). Esses autores romperam com o paradigma clássico que se iniciou na antiga Grécia e se estendeu até o fim do século XIX. Na perspectiva clássica a argumentação era pensada como

componentes de sistemas lógico, retórico e dialético. Vinculava-se, portanto, à lógica, *a arte de pensar corretamente*; à retórica, *a arte de bem falar*, e a dialética, *a arte de bem dialogar* (PLANTN, 2008).

Leitão (2001; 2007b) apresenta restrições ao modelo de Toulmin. Segundo a autora, quando se importa esse modelo para a análise da estrutura dos argumentos, ele se mostra incapaz de prover condições metodológicas que abarquem uma análise processual da argumentação. A crítica mais relevante ao modelo de Toulmin refere-se à prioridade atribuída aos “elementos de sustentação do ponto de vista, pouco concedendo à captura da contra-argumentação e, conseqüentemente, ao processo de negociação entre prós e contras, que é característico da argumentação” (LEITÃO, 2007b).

Na perspectiva apresentada por Leitão (2001; 2007b), a unidade de análise é constituída de três elementos: argumento, contra-argumento e resposta. Estes elementos são tomados em conjunto formando uma *unidade de análise* porque ao se isolar qualquer um deles – ou subconjunto deles – não se torna possível capturar “o processo de revisão de perspectiva que a argumentação põe em marcha” (LEITÃO, 2007b, p. 84). No entanto, salienta-se que qualquer um desses elementos, por si mesmo, possui três dimensões específicas na: “1- implementação da própria atividade argumentativa (função discursiva); 2- instalação do processo de revisão (função psicológica); 3- na (trans)formação do conhecimento (função epistêmica).

A partir de diferentes textos de Leitão (2007b; 2007a; 2001a; 2000) é possível refletir sobre a relevância argumentativa de cada um dos elementos da *unidade de análise*. A autora explicita as funções *discursiva*, *psicológica* e *epistêmica* que cada unidade abarca, e aponta que a atividade argumentativa mobiliza operações linguísticas e de raciocínio nos indivíduos, contribuindo para a construção de conhecimentos, a saber:

- **Argumento:** constitui-se em um conjunto de pontos de vista e justificativa em que um ou outro pode estar implícito nas argumentações produzidas. Divide-se, portanto, em duas partes constitutivas: a *tomada de posição diante do tema (tese)* – a existência da argumentação depende, em primeiro lugar, de

que seja formulado um ponto de vista sobre o tema, que se apresenta explícita ou implicitamente; *Justificativa*, que significa a apresentação das razões pelas quais a posição adotada pode se tornar aceita para aqueles a quem a argumentação se destina. Geralmente, invocam-se conceitos, valores, regras gerais etc. que, por fazerem parte do acervo de crenças compartilhadas socialmente, são consideradas razões suficientes para conferir aceitabilidade à posição adotada na argumentação. A sua *função discursiva* refere-se à identificação do ponto de vista que o proponente tenta estabelecer, assim como os motivos pelos quais o apoia. Em termos de *função psicológica*, o argumento estabelece o ponto referencial no qual o processo de revisão de perspectivas se instaura. Com relação à *função epistêmica*, os conteúdos sobre um determinado tópico, contidos em um argumento, viabilizam a captura da organização momentânea do conhecimento do indivíduo.

- **Contra-argumento** (*consideração às oposições*): em decorrência da natureza controversa de todo tema polêmico sobre os quais se argumenta, há sempre a possibilidade de que os oponentes, comprometidos com opiniões alternativas, revelem oposições, contestações, restrições, dúvidas, contra-argumentos. Portanto, engloba qualquer ideia que desafia o ponto de vista do proponente. A sua *função psicológica* está relacionada com a forma aberta com que o confronto entre ideias opostas (alternativas) “desencadeia no discurso um processo reflexivo que leva à revisão das afirmações feitas” (LEITÃO, 2007b, p.84). A *função discursiva* do contra-argumento está atrelada à inserção no discurso da alteridade, condição indispensável para que a argumentação ocorra. Quanto à função epistêmica, “o contra-argumento aponta diferentes possibilidades de organização do conhecimento” (LEITÃO, 2007b, p. 84). Assim, o conhecimento atual do proponente pode sofrer alterações, transformações.
- **Resposta**: é definida como ação imediata ou remota ao falante aos contra-argumentos levantados no discurso. A partir da consideração das possíveis

restrições e contra-argumentos, o argumentador reexamina o próprio ponto de vista (operação de natureza metacognitiva). A *função psicológica* atrelada a esse elemento, refere-se ao fato de que na ocorrência da resposta é evidenciada tanto na tomada de consciência do proponente em relação aos contra-argumentos (oposição direcionada aos seus pontos de vista) quanto a forma como reage diante deles (refuta-os, incorpora-os – parcial ou total). Já a *função epistêmica*, com base em Marková (1990)⁶, Leitão (2007b) afirma que “ a comparação entre a formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumentos, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas” (p. 85).

Bronckart (1999) defende que a semiotização do raciocínio argumentativo na produção de texto segue um protótipo de sequência argumentativa que pode ser apresentada como uma sucessão de quatro fases:

- a fase das **premissas** (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase de apresentação de **argumentos**, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.;
- a fase da apresentação de **contra-argumentos**, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.;
- a fase de **conclusão** (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. (BRONCKART, 1999, p. 227)

Segundo esse autor, esse modelo pode ser simplificado ou realizado de modo mais complexo. Contudo, os protótipos do texto não se constituem como modelos cognitivos preexistentes, são apenas constructos teóricos elaborados a partir da análise das sequências empiricamente observáveis nos textos. Leitão (2003) assevera que são as situações sociais concretas que determinam o nível de elaboração e de explicitação na produção de um discurso-argumentativo. E não,

⁶ Marková, I. (1990). A three step process as a unit of analysis in dialogue. Em I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (p. 129-146). New York: Springer-Verlag.

necessariamente, um tipo de normatividade, de determinação sequencial de um texto. Portanto, apropriando-se das palavras de Leitão (2007b, p. 81), é relevante assinalar que, neste ponto, a ênfase dispensada a essas fases “não deve ser entendida num sentido normativo que implique a necessidade de que todas apareçam de modo explícito no texto, ou dentro de uma ordem pré-definida, para que uma sequência argumentativa seja identificada”.

Pode-se considerar que a unidade de análise estipulada por Leitão (2007b) não contempla apenas implicações de cunho analítico-metodológico, possibilitando a realização de uma análise que engloba as diferentes dimensões da estrutura argumentativa. Acredita-se que os elementos constitutivos do texto argumentativo, quando tomados também em conjunto (em uma unidade), facilita a apreensão desses conhecimentos pelos alunos por não privilegiar um elemento em detrimento ao outro. Por esse motivo, essa unidade de análise é tomada, nessa tese, também como uma unidade de ensino. Afinal, ela contempla os principais elementos de um texto argumentativo, portanto, de um texto de opinião.

Segundo Bränkling (2000), o texto de opinião evidencia a dialogicidade e a alteridade no processo de produção. A escrita desse gênero não é possível “se não se conseguir colocar-se no lugar, antecipando suas posições para poder refutá-las – negociando ou não com ele –, na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião, seus valores” (p. 227). Concorde-se com a autora quanto às dimensões dialógicas e de alteridade imanentes à produção argumentativa, e, portanto, ao texto de opinião. Por isso, a subseção seguinte será dedicada a essa temática.

2.1.3 Dialogismo e alteridade: fatores condicionantes da argumentação

É inegável a relevância dos pensamentos bakhtinianos para a compreensão da alteridade e do dialogismo. A partir das considerações de Bakhtin não há como pensar em um homem dissociado das relações que estabelece com o *outro* nos contextos histórico-sociais sendo que essas relações são mediadas pela linguagem. A alteridade concebe ao homem o entrelace fundamental à aquisição e ao desenvolvimento das mais diversas formas de uso da linguagem, assim, a ação

discursiva nos preceitos bakhtinianos é fator determinante para a própria constituição das características psicossociais e emocionais de todo ser humano.

As relações que o homem estabelece com o mundo possuem princípio constitutivo dialógico. Com essa concepção, Bakhtin atribui o caráter de alteridade às relações humanas, enfatizando o papel das interações sociais como contexto primordial de toda ação discursiva. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 371), “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último”. Dessa forma, entende-se que, na perspectiva bakhtiniana, a existência de um *outro* é fator determinante para a constituição de um ser eminentemente social. E este ser social, ao tempo em que produz uma enunciação, é produzido pelas enunciações alheias.

Sendo assim, Bakhtin defende com veemência a interferência dos aspectos sociais na constituição da (auto)consciência do indivíduo desde as primeiras interações que estes realizam no mundo. As relações familiares, tomadas como o contexto das primeiras manifestações cognoscitivas do indivíduo, refletem como a alteridade incide na formação humana:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2010, p. 374).

A alteridade engendra o desenvolvimento cognoscitivo do homem seja por delimitar o seu espaço de atuação – através de regras, valores, princípios, condutas sociais, crenças, etc. –, seja por viabilizar a consciência de si mesmo a partir do reconhecimento e consciência de um “outro”. A interação do “eu” com o “outro” possibilita o entrelaçamento e entrecruzamento de conhecimentos, de pontos de vista. Nesse aspecto, Bakhtin ressalta uma noção de alteridade que respeita e valoriza a existência do “outro”, cuja relevância social não deve ser reduzida ou menosprezada.

A alteridade se faz presente na escola manifestada nas diferentes interações que se estabelecem nos espaços e ambientes educativos. Discutindo sobre a alteridade no contexto da sala de aula e o aprendizado da língua escrita, Pinheiro e Guimarães (2011), destacam o papel desempenhado pelo professor. As interações entre crianças e seus pares, acompanhadas da intervenção/mediação do professor desencadeia uma série de representações e construções de significados na qual os alunos internalizam conceitos, valores, e transformam conhecimentos continuamente.

O reconhecimento da diversidade de vozes e de discursos, da variação linguística, funcional e discursiva, denominados *discursividade*⁷, põe em dúvida a ideia de linearidade tanto no aprendizado quanto no papel social dos textos. A produção discursiva deixa de ser entendida como resultado de uma lógica de relações de causalidade, automáticas e previsíveis, constituída de movimentos uniformes (locutor emite uma mensagem e o interlocutor simplesmente a decodifica/interpreta). Pode-se inferir que os pressupostos bakhtinianos nos permite entender que o princípio da alteridade é regido por um *abrir-se* às múltiplas vozes do outro, entendendo-se também possuidor de características plurilinguísticas.

Nesses termos, o contexto de sala de aula pode ser pensado como um espaço de ensino-aprendizagem cuja riqueza discursiva, se bem aproveitada, faz emergir múltiplas capacidades do indivíduo. Então, como afirma Barros (2007), todos os elementos *discursivos* devem ser considerados quando se pensa em comunicação entre os indivíduos.

As significações construídas nessas relações/interações emanam do dialogismo que ocorre em sala de aula. A escola constitui-se em um ambiente rico e propício para a formação social do indivíduo cidadão. Na perspectiva dos estudos voltados para o dialogismo e a alteridade em sala de aula, as investigações realizadas por De Chiaro e Leitão (2005), reforçam a importância atribuída à mediação do professor para a reflexão, discussão e construção de novos sentidos pelos alunos. Para as autoras “o processo social de apropriação do conteúdo curricular depende significativamente da mediação do professor na medida em que

⁷ O termo *pluridiscursividade* foi escolhido pelos tradutores brasileiros de *Questões de Literatura e de Estética*, e se refere aos diferentes elementos de variação linguística que caracterizam o discurso, como: gênero e tipos discursivos, de profissão, de camadas sociais, de idade, de região, etc. (Barros, 2007).

suas ações discursivas conferem estatuto epistêmico ao discurso dos alunos” (p.357).

Para Tezza (2007, p. 239), “ a natureza dialógica da linguagem, na visão de mundo de Bakhtin, impregna todas as suas realizações – no universo bakhtiniano, nenhuma voz, jamais, fala sozinha”. E, a impossibilidade de falar sozinho não se dá em função de o homem estar exposto a influências externas, mas “porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla” (p. 239).

Nessa perspectiva, alteridade e dialogismo se complementam no discurso bakhtiniano. Percebe-se que a compreensão do discurso, por exemplo, não pode ocorrer desprovida da consciência sobre o papel da alteridade uma vez que, segundo Bakhtin, “não se pode interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para minha linguagem” (BAKHTIN, 2010, p. 377). Com isso, o autor traz à tona a condição participativa e igualmente criativa do interlocutor no processo dialógico, pois:

A compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade de seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 377-378).

Bakhtin reforça a importância do “outro” no processo de desenvolvimento do pensamento humano quando afirma que todas as palavras do indivíduo se dividem entre suas próprias palavras e palavras alheias. No entanto, muitas vezes, as fronteiras entre elas podem se confundir.

Inferi-se, a partir dessa visão bakhtiniana, que a alteridade nas práticas dialógicas conduz o indivíduo a uma condição discursiva em que as suas palavras podem não apenas se entrecruzar e se entrelaçar com as palavras dos “outros”, mas

também, elas podem se fundir no transcorrer do processo dialógico – tal fusão não ocorre necessariamente no momento imediato em que acontece a ação discursiva. Tais reflexões derivam de dois textos de Bakhtin (2010). O primeiro, “*Apontamentos de 1970-1971*”, no qual o autor discorre que:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais simbólicos). (BAKHTIN, 2010, p. 379).

No segundo texto, “*Metodologia das Ciências Humanas*”, ele diz:

A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das “palavras próprias-alheias”). Ao monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um *todo* único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 403).

As duas falas de Bakhtin reforçam a ideia de que a formação do sujeito cognoscitivo está intrinsecamente relacionada à alteridade, e efetivada pelo

dialogismo. Leitão (2007a; 2007b), embasada teoricamente em concepções dialógicas contemporâneas⁸, discorre que as relações estabelecidas entre mundo, cognição e linguagem correspondem às primeiras condições possibilitadoras da constituição de processos relativos à comunicação e ao conhecimento. Nesses termos, o funcionamento da cognição, a construção do conhecimento e outras dimensões psicológicas conscientes surgem no contexto de relações dialógicas (possuidora de natureza fundamentalmente sociossemiótica), mediados pela linguagem e por recursos semióticos construídos no bojo das interações histórico-culturais.

Segundo Leitão (2007b),

O estabelecimento de relações dialógicas caracterizam-se como um processo no qual múltiplas perspectivas avaliativas, diferentes modos de significar se opõem e se entrecruzam nos processos comunicativos numa forma mutuamente responsiva que se assemelha às réplicas do “diálogo” face a face (senso estrito). Confronto entre perspectivas – relações entre opostos – e responsividade são, portanto, dimensões inerentemente constitutivas das relações dialógicas (LEITÃO, 2007b, p. 78).

Bakhtin concebe dialogismo como “o princípio constitutivo da linguagem e a constituição do sentido do discurso”. Assim, o discurso não pode ser percebido como individual porque se constrói por pelos menos dois interlocutores, e porque mantém relação com outros discursos, ou seja, “diálogo entre discursos” (BARROS, 2007, p. 31). De acordo com Brait (2007), o dialogismo bakhtiniano possui duas vertentes:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a construtiva natureza interdiscursiva da linguagem.

⁸ A autora tem como principais aportes teóricos os autores: Vygotsky; Bakhtin; Bakhtin/Voloshinov; Mead.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida na linguagem. (BRAIT, 2007, p. 69).

Conforme Barros (2007), quando se pensa em dialogismo entre interlocutores decorrem daí quatro aspectos que devem ser considerados:

1. o princípio fundador da linguagem é a interação entre locutores;
2. o sentido do texto e a significação das palavras são construídas na produção e na interpretação textuais, o que incide numa dependência da relação entre os sujeitos;
3. a intersubjetividade precede a subjetividade visto que “a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto” (p. 26);
4. Há dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos que interagem; e a relação dos sujeitos com a sociedade.

Para Bakhtin, as relações do discurso com o enunciado, com o contexto histórico-cultural e com o “outro” são relações entre discursos-enunciados. Por esse motivo, Todorov⁹ faz uma distinção entre termos reservando a palavra *dialogismo* para os “diálogos entre interlocutores”, e a palavra *intertextualidade* para designar “diálogos entre discursos” (BARROS, 2007).

Vê-se que os termos bakhtinianos são usados de diferentes formas nas produções científicas, gerando, muitas vezes, leituras equivocadas ou inadequadas. Uma questão que merece um destaque especial, por exemplo, é o uso

⁹ TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine*. Le Principe dialogique. Paris: Seuil, 1981.

indiscriminado dos termos dialogismo e polifonia, muitas vezes usados como sinônimos.

Para Barros (2007), *dialogismo* pode ser entendido como “o princípio dialógico constitutivo da linguagem e do discurso”. Enquanto *polifonia* caracteriza “um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem” (BARROS, p. 33). De acordo com a leitura interpretativa dessa autora há textos polifônicos e textos monofônicos assim diferenciados:

Há textos polifônicos e textos monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas (BARROS, 2007, p. 33).

Entretanto, Faraco (2009) discute o uso equivocado dos termos bakhtinianos, afirmando que “A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente tem designado heteroglossia (ou plurilinguismo) - termo que, como veremos adiante, é muitas vezes tomado equivocadamente, em autores que fazem referência ao pensamento de Bakhtin, como equivalente de polifonia” (p. 56). De acordo com a interpretação de Faraco,

O termo [polifonia], portanto, tem, princípio, um sentido bastante específico: ele é introduzido no vocabulário bakhtiniano para designar o modo novo de narrar, que segundo Bakhtin, havia sido criado por Dostoiévski. Polifonia não pode, desse modo, ser confundido com heteroglossia ou plurivocidade que são termos usados por Bakhtin para designar a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de línguas sociais ("o plurilinguismo real") (FARACO, 2009, p. 74).

O aprofundamento acerca do debate sobre a adequação/inadequação do uso de termos bakhtinianos não é objetivo deste estudo. A sua breve explanação tem como finalidade esclarecer o uso de termos desse autor empregados na interpretação dos dados. Por isso, considerou-se importante delimitar o sentido que se pretende com o uso desses termos nessa tese. Usa-se *dialogismo* tanto para designar o *diálogo entre interlocutores*, quanto para designar o *diálogo entre discursos*. Isso implica dizer que não será feita qualquer tipo de distinção entre esses dois fenômenos discursivos. As múltiplas vozes sociais que se manifestam nos textos serão denominadas *plurilinguismo* ou *plurivocidade*, aderindo-se à interpretação de Faraco (2009).

Quanto às exigências requeridas no ensino da produção do discurso argumentativo, estas são muitas. E, com o intuito de contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas mais eficazes, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um procedimento metodológico denominado sequência didática. A próxima seção será dedicada ao ensino-aprendizagem da produção de texto, fundamentada principalmente nesses autores, e sobre a coerência e a coesão textuais.

PARTE 2

2.1. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS, A COERÊNCIA E A COESÃO.

O objetivo dessa segunda parte da fundamentação teórica é expor os pressupostos da corrente teórica que fundamentaram a intervenção didático-pedagógica, delinearam a elaboração das atividades de produção de textos e contribuíram na análise dos dados. Da teoria de Bakhtin (2010), destacam-se as abordagens que tratam da concepção social da linguagem, das questões pertinentes aos enunciados, ao discurso e aos gêneros de texto. Dos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, destacam-se Dolz (2004), Schneuwly (2004), Noverraz (2004) e Bronckart (1999), apresentam-se as contribuições teóricas desses autores que serviram de base conceitual para essa pesquisa no que se refere à concepção de ensino-

aprendizagens de gêneros textuais e de didática para o ensino de produção textual, e, para análises dos textos. Quanto à coerência e coesão, destacam-se as considerações de Marcuschi (2008) e Koch (2009, 2010, 2011), Koch e Travaglia (2007) como principais aportes teóricos.

2.2.1. O ensino-aprendizagem da produção escrita: os gêneros em sala de aula.

O espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem é, precisamente, onde ocorre a aprendizagem da linguagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Koch e Elias (2008, p. 122) reforçam a importância do estudo dos gêneros textuais declarando que “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”.

Pode-se pensar na relevância dos gêneros discursivos a partir das afirmações de Koch (2009) que assim defende:

Nas variadas situações de interação verbal, a competência sociocomunicativa dos interlocutores permite-lhes discernir o que é adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados. Tal competência possibilita-lhes optar entre os diversos gêneros [...]. Assim, o contato permanente com os gêneros com que se defrontam na vida cotidiana [...], leva os usuários a desenvolver uma competência *metagenérica*¹⁰, que lhes possibilita interagir de forma conveniente em cada uma dessas práticas. (KOCH, 2009, p. 160).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), diante do fato de que toda forma de comunicação cristaliza-se em formas específicas de linguagem, a escola sempre trabalhou com os gêneros para ensinar os alunos a escrever, a ler, a falar. A

¹⁰ Pode-se entender, a partir de Koch e Elias (2008), que competência metagenérica é uma capacidade relativa ao conhecimento das características e funções dos diferentes gêneros textuais que é construída no transcorrer da existência de cada indivíduo. Essa competência emerge do contato com a multiplicidade dos gêneros, nas diferentes situações de interações sociais cotidianas, provendo o ser humano de uma faculdade discursiva que viabiliza o reconhecimento prévio de determinadas estruturas formais do discurso. A escolha coerente do gênero textual para esta ou aquela situação específica é a consequência do desenvolvimento dessa capacidade.

particularidade da situação escolar reside no fato de que o gênero textual não é considerado somente como um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, é objeto de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, podem-se distinguir três maneiras de abordagem do ensino da escrita e da fala, podendo ser descritos como “tipos ideais”: a primeira delas refere-se ao desaparecimento da comunicação, em que a comunicação desaparece em prol da objetivação; a segunda maneira está relacionada com o fato de a escola ser tomada como lugar de comunicação, assim, as situações escolares são transformadas em ocasiões de produção/recepção de textos. Na prática escolar, desprezam-se os gêneros exteriores à escola que poderiam ser utilizados como modelos ou fontes de inspiração, e há uma espécie de naturalização em que os gêneros surgem naturalmente das situações; e a terceira maneira, há uma negação da escola como lugar específico de comunicação, “É como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houve continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 79). Para um maior entendimento, vejamos a tabela na qual esses autores apresentam os pontos fortes e pontos fracos de cada uma dessas abordagens:

TABELA 1 – Pontos fortes e fracos das abordagens segundo Schneuwly e Dolz (2004)

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
1. Necessidade de criações de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz. Pensamento em progressão.	1. Progressão como um processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito. Abordagem puramente representacional, não comunicativa.
2. Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização. Importância do sentido da escrita. Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nessas situações.	2 Não leva em conta modelos externos explicitamente e não os utiliza. Não-modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino.
3. Evidencia as contribuições das práticas de referência. Importância no sentido da escrita. Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações.	3 Negação da particularidade das situações escolares como lugar de comunicação que transformam as práticas de referência. Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 80).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 80), é preciso reavaliar essas abordagens a partir de uma “tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”. Explicando melhor essa posição, os autores defendem que, para compreender a relação existente entre os objetos de linguagem trabalhados no contexto escolar e aqueles que funcionam como referência, deve-se partir do entendimento de que o gênero que se trabalha na escola é sempre uma variação do gênero de referência.

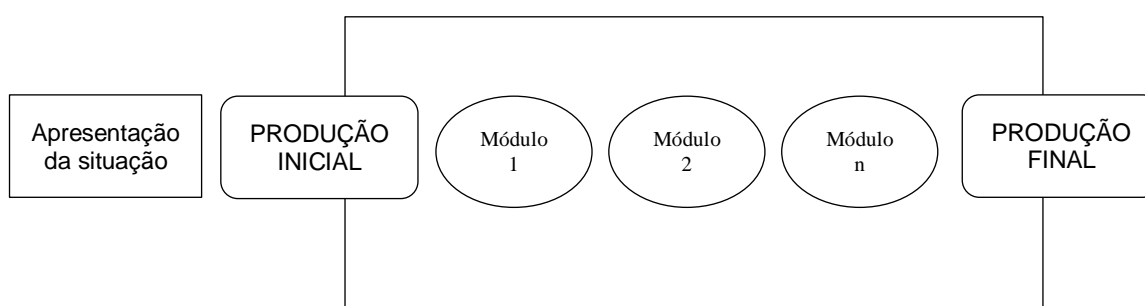
Nessa ótica, há uma dinâmica de ensino-aprendizagem cujo objetivo primordial é atender à finalidade da educação formal - ou seja, o gênero é construído *na e para* a dinâmica ensino-aprendizagem. Essa variação pode ser descrita como a elaboração de *modelos didáticos* de gêneros, e, “diante das multiplicidades de saberes de referência em jogo na elaboração de modelos, pode-se teorizar um processo didático que compreende três momentos em forte interação e em perpétuo movimento” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 81), cuja aplicação de três princípios são fundamentais para o trabalho pedagógico:

- princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio da *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (2004, p. 82).

Para esses autores (2004), um modelo didático apresenta, em síntese, duas grandes características: 1) é composto por um resumo com objetivo prático, dedicado a orientar as intervenções dos professores; 2) deve evidenciar as dimensões ensináveis, a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser engendradas.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98) “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A finalidade desse procedimento pedagógico é colaborar para que o aluno domine um determinado gênero, evidentemente, aqueles cujas práticas de linguagens são novas para o aluno ou o faz de maneira insatisfatória. O domínio de um dado gênero deve garantir-lhe a escrita ou a fala adequada a cada situação de comunicação. Uma sequência didática pode ter a seguinte representação esquemática:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Como é possível observar no diagrama, os procedimentos envolvidos na sequência didática envolvem quatro etapas que são explicitados em síntese a seguir (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98-107):

Apresentação da situação (primeira etapa)

- Tem-se como finalidade expor aos alunos uma proposta de comunicação que será realmente realizado na produção final. Construção da representação de uma situação de comunicação e das atividades que serão realizadas;
- A primeira dimensão leva-se em conta a elaboração de uma produção coletiva para que os alunos compreendam a situação de comunicação na qual devem agir; nesse momento, expõe-se o gênero de texto; qual a sua finalidade; para quem ele é produzido; qual a modalidade de produção e a forma que ele será apresentado.

- A segunda dimensão refere-se aos conteúdos que serão desenvolvidos.

A primeira produção (segunda etapa)

- Tentativa de elaboração, por parte dos alunos, de um texto relativo ao gênero escolhido. O objetivo é que esta produção revele a competência já instalada nos alunos sobre a produção, e a representação que estes fazem do gênero em questão. “Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (2004, p. 101).
- A produção inicial é o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência, porque, somente em realizar uma atividade de maneira definida já constitui um processo de conscientização das próprias dificuldades e problemas a serem ultrapassadas.

Os módulos (terceira etapa)

- Nos módulos são trabalhados os problemas apresentados na primeira produção. Deve-se pensar em trabalhar os problemas de níveis diferentes; em disponibilizar atividades e exercícios variados; e capitalizar as aquisições, isto é, considerar a *linguagem técnica*, pois, os alunos devem ser capazes de falar sobre o gênero abordado. Não há um número exato de módulos a serem realizados.

Produção final (quarta etapa)

- A sequência é encerrada com uma produção final que deve disponibilizar ao aluno a possibilidade de por em prática os

aprendizados que ocorreram no processo. O professor poderá utilizar essa produção como avaliação.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 89) formularam a hipótese de que

quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associados. O objetivo do trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que os conhecimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem dos textos são tão importantes quanto entender a forma como estes podem ser analisados. Portanto, considera-se fundamental a compreensão das contribuições a respeito da proposta metodológica para a análise de textos de Bronckart (1999), que será apresentado a seguir.

2.2.2. A análise de textos na perspectiva de Bronckart

Bronckart (1999, grifo nosso) ancorando os seus pressupostos teóricos em Bakhtin e em Vygotsky, defende que as ações da linguagem são desenvolvidas no âmbito das interações sociais, sendo que as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) são internalizadas pelos agentes e passam a exercer influências sobre a produção textual. Para a produção de um texto empírico o agente mobilizará algumas de suas representações de mundos.

O contexto de produção, na ótica de Bronckart (1999, p. 93), “pode ser definido como o conjunto de parâmetros [físico, social e subjetivo] que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses parâmetros,

cuja influência é necessária à produção de textos, encontram-se reagrupados em dois grupos:

No primeiro grupo o autor organiza os elementos relativos ao contexto físico, como:

- O **lugar de produção**: o lugar físico onde o texto é produzido;
- O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- O **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999, p. 93, grifo do autor).

O segundo grupo constitui-se de elementos do mundo social (normas, valores, regras) e do mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir), e está subdividido em quatro parâmetros principais:

- O **lugar social**: entende-se como o ambiente, a instituição, e o modo de interação realizada na produção de texto: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal etc.
- A **posição social do emissor** (que lhe garante o status de enunciador): refere-se ao papel desempenhado pelo emissor na interação em curso: professor, pai, cliente, amigo, superior hierárquico etc.
- A **posição social do receptor** (que lhe garante o status de destinatário): refere-se ao papel social ocupado pelo receptor do texto: aluno, criança, colega, subordinado, amigo etc.
- O **objetivo** (ou os objetivos) da interação: relaciona-se ao(s) efeito(s) pretendido(s) pelo enunciador com a produção do texto no destinatário.

A proposta de Bronckart (1999) sobre a análise das condições de produção e análise dos textos revela a complexidade da *arquitetura interna dos textos*,

apontando preceitos que, segundo o autor, respondem adequadamente às necessidades metodológicas relativas ao desvelamento da trama composicional do texto. O autor concebe a organização de um texto como um *folhado* composto por três camadas hierarquicamente (ou parcialmente hierárquicas) superpostas, a saber:

- *A infraestrutura geral do texto*: é a camada mais profunda e é composta pelo *plano geral do texto* (organização do conjunto de conteúdos visíveis no processo); pelos *tipos de discurso* que comporta (diferentes segmentos textuais que podem aparecer no texto, por exemplo, um encaixamento de segmentos de um discurso teórico num discurso narrativo); pelas modalidades de *articulação entre os tipos de discurso* (podem ocorrer de diferentes formas), e pelas *sequências* que casualmente apareçam (designa formas de planificações convencionais, especificamente de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano do texto, por exemplo, sequência narrativa, explicativa, argumentativa).
- *Os mecanismos de textualização*: funcionam num nível intermediário e contribuem para o estabelecimento da coerência. Distinguem-se três mecanismos: a *conexão*, que serve para marcar as articulações da progressão temática e são realizadas por organizadores textuais; a *coesão nominal* que é realizada por unidades denominadas anáforas (podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e alguns sintagmas nominais), cuja função é introduzir temas ou personagens novos assegurando a sua retomada ou a sua substituição ao longo do texto; a *coesão verbal* que pode ser entendido como as marca morfológicas realizadas por tempos verbais. Esses mecanismos coesivos asseguram a organização temporal e (ou) hierárquica dos eventos verbalizados no texto, e aparecem interagindo com outras unidades que têm valor temporal, como principalmente os advérbios e organizadores textuais.
- *Os mecanismos enunciativos*: são os mecanismos que funcionam nesse último nível e contribuem com maior efetividade na manutenção da coerência pragmática, ou interativa, do texto. Visam orientar a

interpretação do texto cooperando para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos. Traduzem diferentes avaliações sobre aspectos do conteúdo temático (julgamentos, opiniões, sentimentos).

Em síntese, a *arquitetura do texto* compõe-se por três camadas sobrepostas: a infraestrutura de um texto que possui formas variáveis em função dos gêneros; os mecanismos de textualização que são constituídos por três elementos principais (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e, por fim, os mecanismos enunciativos que estão diretamente envolvidos na coerência pragmática. Para um maior entendimento sobre a coerência e a coesão que, a partir dos postulados de Bronckart (1999), podem ser concebidos como elementos essenciais à produção de texto, será dedicada a próxima sessão.

2.2.3. A coerência e a coesão textual.

Koch (2009) e Koch e Elias (2008) afirmam que as concepções sobre a coesão e a coerência sofreram alterações expressivas com o passar do tempo. Inicialmente, confundiam-se os conceitos, mas na medida em que as concepções de texto foram se modificando, estes conceitos foram sendo delimitados com maior clareza diferenciando-se de maneira decisiva. No primeiro passo, segundo a autora, constatou-se que a coesão não era essencial à coerência visto que esta não se encontra no texto, ela é construída a partir dele, numa situação comunicativa, com base em fatores de ordem interacional, cognitiva, semântica, pragmática. Nas palavras de Koch e Elias (2008, p. 187), “a coesão, por si, não é responsável pela coerência textual, porque a coerência não está no texto, mas é construída pelo leitor com base em seus conhecimentos e na materialidade lingüística [c/c] do texto”.

De acordo com essas autoras, em um segundo momento e a partir de estudos mais específicos, verificou-se que não era possível distinguir radicalmente a coerência e a coesão tratando-as como dois fenômenos independentes, visto que nem sempre a coesão se estabelece de forma inequívoca entre elementos

presentes na superfície do texto. Dessa forma, exige-se do leitor, na maioria dos casos, que recorra ao contexto para estabelecer a construção da coerência do texto.

Segundo Koch (2009), passou-se a postular ainda que “a coerência se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e seu contexto, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção”. Posteriormente, a partir de uma abordagem sociocognitivista e interacionista, passou-se a considerar a coerência “como uma construção ‘situada’ dos interlocutores”. Esse é o posicionamento assumido pela autora (KOCH, 2009, p. 46-47).

Koch e Travaglia (2007) vão defender a posição de que não há, na literatura, um conceito capaz de abarcar em si mesmo todos os aspectos definidores da coerência. Por isso, elencam sumariamente, os traços apontados com mais frequência, como se pode ver:

A coerência teria a ver com a ‘boa formação’ do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer idéia [sic] assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos de interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como o princípio da interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 11).

Segundo esses autores (2007), a coerência também pode ser entendida como uma continuidade de sentidos¹¹ que são percebidos no texto, o que resulta numa conexão conceitual entre os elementos contidos no texto. Essa conexão está condicionada a diversos fatores socioculturais e não deve ser visto somente como resultado de processos cognitivos. Deve ser visto também como resultado de fatores interpessoais relativos a tudo que pode estar associado a uma dimensão pragmática

¹¹ Koch e Travaglia (2007, p. 13) entendem *sentido* como a atualização de significados virtuais das expressões linguísticas presentes no texto e realizada seletivamente.

da coerência, e, ainda, com a produção do texto, uma vez que, quem o produz pretende ser entendido por seu interlocutor. Em suma, “a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo que o processo aí implicado possa depender”. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 13), ponto de vista também defendido por Koch e Elias (2008).

Para Koch e Travaglia (2007), a coerência é responsável pela textualidade, ou seja, ela possibilita que uma sequência linguística, uma sequência de frases, seja percebida pelo interlocutor como um texto, como uma unidade significativa global. Segundo posição desses autores, há evidências empíricas de que não existem textos incoerentes em si, mas pode existir incoerência no que se refere à determinada situação comunicativa. Para Koch (1988), um texto em si não deve ser considerado coerente ou incoerente, pois, tal condição depende substancialmente da situação de comunicação apresentada e das relações entre locutor-interlocutor. Para a autora, um determinado texto pode apresentar-se coerente para um indivíduo e incoerente para um outro. Contudo, destaca-se ressaltando com relação à ênfase atribuída ao plano subjetivo apresentada por essa perspectiva.

Na perspectiva defendida por Koch e Travaglia (2007),

será bom o texto quando o produtor souber adequá-lo à situação comunicativa, objetivos, destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que é produzido, uso de recursos lingüísticos [*cic*] etc. Por tudo isso, ao dizer que um texto é incoerente, temos de especificar as condições de incoerência, porque sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente. (...) Todavia, importa ressaltar que (...) se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos [linguísticos e estruturais], seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código linguístico. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 37).

Koch e Elias (2008) expõem os tipos de coerência necessários à construção da coerência global a partir de Van Dijk e Kintsch¹² (1983), sumariamente, a saber:

¹² VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983, pp. 103-17.

- *Coerência sintática*: está relacionada com o conhecimento linguístico dos usuários, ou seja, ao uso adequado das estruturas linguísticas, e dos recursos de coesão que auxiliam na construção da coerência semântica (pronomes, sintagmas nominais referenciais definidos e indefinidos, conectores etc.). A *incoerência sintática* é decorrente, entre outras coisas, de estruturas sintáticas ambíguas, do uso inadequado de conectores e de pronomes anafóricos.
- *Coerência semântica*: refere-se às relações de sentido entre as estruturas do texto, isto é, entre as palavras e expressões contidas no texto. A exigência para ocorrer a coerência semântica é o *princípio da não-contradição* (não pode haver contradição de conteúdos, postos ou pressupostos). A *incoerência semântica* é marcada pela contradição de sentidos.
- *Coerência temática*: relaciona-se ao fato de que todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema em questão, ou tópico discursivo em desenvolvimento. Se não o forem, cabe ao produtor de texto torná-los relevantes fazendo com que o interlocutor perceba claramente a razão da sua presença no texto. Para evitar-se a *incoerência temática*, a língua disponibiliza meios para a introdução dos desvios temáticos, como *antes que eu me esqueça; por falar nisso; desculpe interromper, mas...; abrindo um parêntese*. E para a retomada do assunto: *voltando ao assunto; fechando o parêntese; retomando o que eu vinha dizendo etc.*
- *Coerência pragmática*: relaciona-se aos atos da fala que o texto pretende realizar, isto é, os atos expostamente pretendidos devem estar relacionados e devem obedecer às condições necessárias à sua realização. Não é possível, por exemplo, em um mesmo ato da fala, dar uma ordem e fazer um pedido, ou perguntar e afirmar. Quando são

ignoradas as condições de realização da fala explícitas no texto, constitui-se *incoerência pragmática*.

- *Coerência estilística*: determina a exigência do uso formal da língua, de forma que, em cada situação interativa, o produtor de texto faça uso adequado da variedade linguística, em termos de léxico, estruturas sintáticas etc.
- *Coerência genérica*: relaciona-se com as exigências específicas de um determinado gênero textual, conforme a prática social no qual o texto é produzido, ou seja, conforme o propósito da produção, a forma composicional, o conteúdo temático, o estilo e as condições de produção inerentes a esta prática. Contudo, a depender do objetivo de produção, o produtor pode variar o estilo composicional, mas essa variação deve ser traço constitutivo de sua coerência.

Vale destacar que, de acordo com Koch e Elias (2008, p. 207-208, realce nosso), se todos os tipos de coerência referidos estiverem funcionando em harmonia e em conexão de ordem cognitiva, tal como: *ativação de conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória; conhecimento compartilhado, produção de inferências*, os interlocutores conseguem realizar a construção de sentido do texto. Koch e Travaglia (2007, p. 47) postulam que “a coerência se estabelece na multiplicidade de fatores”, e que estes fatores relacionam-se com ou outros tantos fatores. Com base na análise de diferentes estudos e aportes teóricos, esses autores propõem um modelo de coerência textual que envolve todos os fatores que podem afetar o sentido dos usuários do texto. Apresentam-se, em síntese, tais fatores:

- *Conhecimento linguístico*: a recuperação da coerência do texto passa pela marcas linguísticas, pois, estas funcionam como pistas para o cálculo do sentido, portanto, da coerência do texto.

- *Conhecimento de mundo*: o estabelecimento do sentido do texto depende, em grande medida, do conhecimento de mundo dos seus usuários. Esse conhecimento garante a realização de processos fundamentais para a compreensão, tais como a) *a construção de mundo textual*; b) *o relacionamento de elementos do texto a partir de inferências*; c) *o estabelecimento da continuidade de sentido, a partir dos conhecimentos ativados pelas expressões do texto na forma de conceitos e modelos cognitivos*; d) *a construção da macroestrutura*.
- *Conhecimento partilhado*: é preciso que o emissor e o receptor tenham conhecimentos de mundo com algum grau de correspondência, ou similitude. Esse *conhecimento partilhado* determina a estrutura informacional do texto.
- *Inferências*: é um fator relevante por representar aquilo que é usado para estabelecer uma relação, não explícita, entre dois elementos do texto.
- *Fatores pragmáticos*: o estabelecimento da coerência depende evidentemente de fatores como “os tipos de atos da fala, o contexto de situação, a interação e interlocução, força ilocucionária, intenção comunicativa, características e crenças do produtor e do receptor do texto etc.” (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 75).
- *Situacionalidade*: uma determinada situação comunicacional estabelece a coerência a partir da relação entre a produção textual e a situação onde ele ocorre (social, cultural, ambiental). Auxilia na interpretação do texto ao possibilitar que ele seja relacionado com o seu contexto interpretativo.
- *Intencionalidade*: centra-se enfaticamente no produtor de texto, considerando a finalidade e a intenção da produção a partir de uma manifestação linguística coesiva e coerente como fator relevante para a textualização.
- *Aceitabilidade*: relaciona-se com a atitude do receptor do texto, que o recebe tendo-o como coerente e coeso, como uma produção interpretável, útil e significativo.

- *Informatividade*: diz respeito ao grau de expectativa, ou falta de expectativa oferecida a partir da exposição do conteúdo no texto.
- *Focalização*: pode ser entendido como o ato de centrar a atenção em uma pequena parte do que sabem ou acreditam, e, assim, enfatizam-na. Há uma relação direta com o conhecimento de mundo e com o conhecimento partilhado, bem como, os diferentes elementos de um contexto podem gerar focalização. A focalização contribui na identificação correta do referente quando está associada ao uso adequado das formas linguísticas.
- *Intertextualidade*: são as relações estabelecidas entre um determinado texto com outros textos importantes, que se encontram em experiências anteriores. Há um consenso no qual se acredita que não exista um texto sem apresentar algum aspecto intertextual. As questões relativas à intertextualidade influenciam tanto os processos de produção textual quanto os de compreensão.
- *Relevância*: citando Giora¹³ (1985), Koch e Travaglia (2007) explicam que a coerência do texto está atrelada ao conjunto de enunciados que o constituem e tratam de um mesmo tópico discursivo. A relevância, então, ocorre não pela linearidade entre pares de enunciados, mas sim, entre conjuntos de enunciados e um mesmo tópico discursivo. Caso isso não ocorra, o texto ainda pode apresentar coerência se um dado enunciado ou conjunto de enunciados estiverem explicitamente conectados por meio de um marcador de digressão.

Como é perceptível, pode-se concluir que a coerência textual envolve vários fatores que, de alguma forma, podem afetar o sentido do texto. Portanto, tem-se que a coerência é “o princípio da interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre produtor e receptor”. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 102).

Encontra-se, nos estudos textuais, o conceito de coesão em paralelo ao conceito de coerência. Contudo, numa posição contrária à ocupada pela coerência, a coesão é claramente revelada a partir de marcas linguísticas presentes na estrutura da sequência linguística e superficial do texto. A coesão possui caráter

¹³ GIORA, Rachel. “Notes towards a theory of text coherence” in *Poetics Today*, vol. 6(4). 1985: 699-715.

linear, pois, manifesta-se na organização sequencial do texto. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007).

Koch (2010) esclarece que os estudos relativos à coesão têm predominado nas investigações dentro do ramo da Linguística. Na década de 1960 surge na Europa a Linguística do Texto, alcançando repercussão a partir de 1970. A preocupação expressa nos trabalhos iniciais desse ramo da Linguística refere-se à descrição dos fenômenos sintático-semânticos que ocorrem entre enunciados ou sequência de enunciados. Até a década de 1970, muitos pesquisadores encontravam-se presos ou à gramática estrutural ou à gramática gerativa. As Teorias do Texto ganham corpo somente a partir de 1980, e, embora fundamentadas em bases teóricas comuns, diferenciam-se bastante entre si, apresentando diversas vertentes¹⁴. Dessa forma, segundo Koch (2010, p. 11), a

Linguística textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2010, p. 11)

Nesses termos, ainda de acordo com Koch (2010, p.11), a Linguística Textual passou “a pesquisar o que faz com que o texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade”. De acordo com Marcuschi (2008), os fatores regentes da *conexão referencial* (elementos semânticos) e os fatores responsáveis pela *conexão sequencial* (elementos conectivos) fazem parte dos critérios constitutivos da textualidade, e são denominados elementos de coesão.

Os processos de coesão não são simples princípios sintáticos, eles dão conta da sequência superficial do texto constituindo os padrões formais na

¹⁴ Para maior entendimento, ver Koch (2010).

transmissão de conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI, 2008, 1995). Koch (2009, p. 35) designa coesão como

a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície do textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um 'tecido' (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente (KOCH, 2009, p. 35).

A obra clássica de Halliday e Hassan (1976), *Cohesion in English*, apresenta um estudo sobre os mecanismos de coesão do inglês e tornou-se uma considerável referência para os estudos subsequentes sobre a coesão. Fundamentadas nesses autores, Köche, Boff e Pavani (2009, p. 25) afirmam que a coesão torna possível a conexão entre os elementos constitutivos do texto, gerando uma interdependência interna organizada. A coesão, portanto, realiza-se na união de múltiplos enunciados, “a partir das relações de sentido entre eles, expressos por certas categorias de palavras, chamadas de conectivos”.

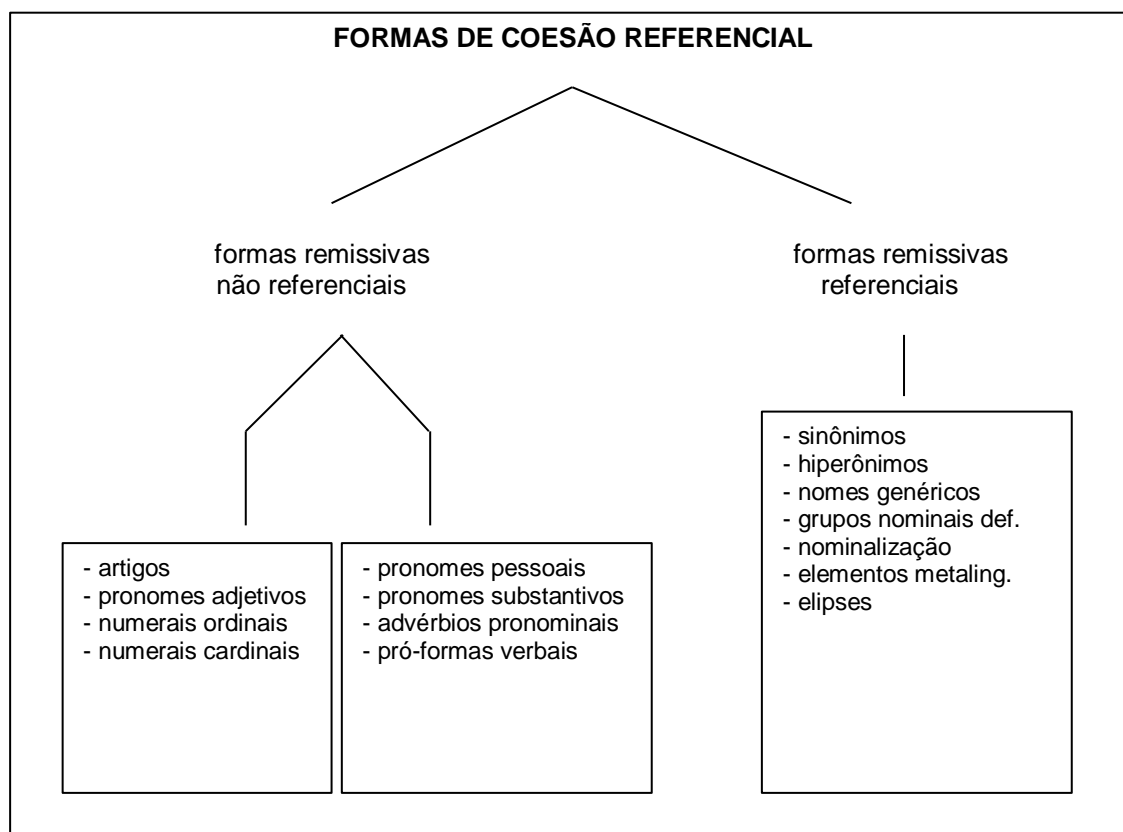
Halliday e Hassan defendem que a coesão é uma condição necessária para a produção de textos, apesar de não ser suficiente (KOCH, 2010; MARCUSCHI, 2008; KÖCHE, BOFF & PAVANI, 2009). Contudo, Marcuschi (2008, 1995) e Koch (2010) posicionam-se em desacordo com Halliday e Hassan no que se refere a essa questão. Nas palavras de Marcuschi (2008), “embora seja tida como um princípio constitutivo do texto, a coesão superficial não é nem suficiente e nem necessária para a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 104).

Nesses termos, entende-se que existem textos que não apresentam elementos coesivos como auxílio e o sentido ocorre no nível contextual, no nível da coerência. Há textos que usam os mecanismos de coesão como auxílio, apresentando discursos isolados, sem condições suficientes para a formação da textualidade por faltar-lhes a coerência. (MARCUSCHI, 1995; KOCH, 2010; KÖCHE, BOFF & PAVANI, 2009). Dizendo de outro modo, com relação à coesão a “sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 104).

Tomando como base a função dos mecanismos de coesão na construção da textualidade, Koch (2010, p. 27, grifo do autor) propõe, segundo Marcuschi (2008) acertadamente, que se considerem dois tipos de coesividade: a *coesão remissiva ou referencial* (referenciação ou remissão) e a *coesão sequencial* (sequenciação). Nesses termos, a autora esclarece que

coesão referencial [é] aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência ou referente textual*. (KOCH, 2010, p. 31).

Para um maior entendimento desses mecanismos, observa-se o quadro de *organização referencial*, apresentado por Marcuschi (2008, p. 109):



Fonte: Marcuschi (2008, p. 109).

Tendo tais pontos por base, e aproveitando a explicitação de Marcuschi (2008, p. 109), podem-se entender esses dois conjuntos referidos e apresentados no quadro da seguinte forma:

1. *Formas remissivas referenciais*: são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas, temos os sinônimos, os grupos nominais definidos etc. São formas com algum tipo de referência virtual própria. Em semântica, diríamos que se trata de itens de lexicais plenos;
2. *Formas remissivas não referenciais*: tratam-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes. Eles podem de maneira mais clara correferir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação etc. Estas formas podem ser presas como no caso dos artigos ou então livres como no caso dos pronomes pessoais. (MARCUSCHI, 2008, p. 104).

De modo geral, podemos salientar, com Koch (2010, p. 31), que a noção de elemento de referência torna-se bastante ampla, o que pode ser substituído “por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado”. Pode-se entender, portanto, que “o referente [representando por um nome ou um sintagma nominal] é algo que se (re)constrói textualmente”, afinal, o referente vai incorporando características que lhes vão sendo anexados à medida que o texto se desenrola, assim, modifica-se em cada momento que aparece no texto.

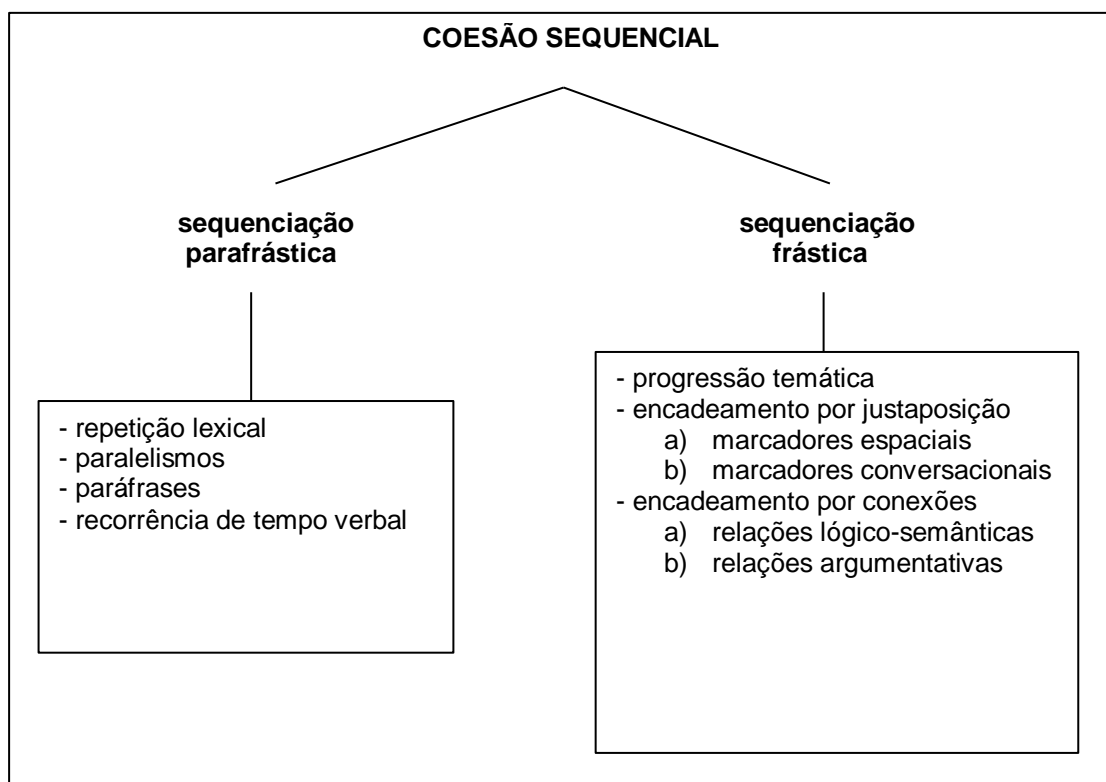
Ao centralizar a discussão teórica sobre a complexidade existente na coesão referencial, essa autora destaca que

A referência ou remissão, nem sempre se estabelece sem ambiguidade. Havendo, no cotexto [sic], dois ou mais referentes potenciais para uma forma remissiva, a decisão do leitor/ouvinte terá de se basear nas predicções feitas sobre elas, levando em conta todo o universo textual em que estão inseridas. Cabe, pois, ao produtor de texto evitar, sempre que possível, a ambiguidade potencial de referência. (KOCH, 2010, p. 52).

Quanto à *coesão sequencial* ou *sequenciação*, seguindo a perspectiva de Koch (2010), deve-se entendê-lo como procedimentos linguísticos que possibilitam o estabelecimento de diversos tipos de relações semânticas e (ou) pragmáticas entre os segmentos do texto (enunciados, parte de enunciados, parágrafos e sequências textuais). Há uma interdependência entre as partes do texto devida aos diferentes mecanismos de sequenciação linguística, sendo que a progressão textual pode ser realizada usando-se (ou não) elementos recorrentes.

A *sequenciação frástica* que ocorre quando a progressão textual dá-se por sucessivos encadeamentos assinalados por marcas linguísticas que servem para estabelecer determinados tipos de relações entre os enunciados que compõe o texto, assim, o texto flui sem rodeios; e da *sequenciação parafrástica* que ocorre quando, na progressão do texto, usam-se uma série de recursos linguísticos de recorrência. Em suma, na *sequenciação frástica* não se utiliza de procedimentos de recorrência na escrita, enquanto a *sequenciação parafrástica* ocorre sob uso de procedimentos de recorrência (KOCH, 2010).

Diante disso, parece-nos relevante apresentar um quadro explicativo para uma melhor compreensão:



Segundo Koch (2009), as formas de articulação, ou progressão textual, são realizadas a partir da presença de elementos de recorrência que geram, com frequência, efeitos de intensificação, de ênfase, ou seja, tem função retórica. Tais articulações textuais podem ser realizadas por meio de formulações as quais o locutor decide se é conveniente introduzir no texto recorrências de vários tipos.

Nesse sentido, pode-se, por exemplo, usar na sequenciação parafrástica a reiteração (ou repetição) de itens lexicais que têm por consequência acrescentar um sentido ao enunciado que não ocorreria caso o item fosse usado somente uma vez; ou o paralelismo, caracterizando-se por apresentar a recorrência da estrutura sintática na construção do enunciado (paralelismo sintático) preenchida com itens lexicais diferentes; tem-se a paráfrase, que apresenta semelhança de conteúdo semântico, isto é, há uma correspondência de sentido entre os termos apresentados sob formas estruturais diferentes; Tem-se ainda a recorrência de elementos fonológicos, que implica se tratar da repetição de recursos fonológicos segmentais e (ou) supra-segmentais em que há uma invariante fonológica (igualdade de *metro*, *ritmo*, *rima*, *assonância*, *aliterações*); e, por fim, destaca-se a repetição de um mesmo tempo verbal que pode indicar se a sequência textual deve ser interpretada como um comentário ou como um relato, se se deve ler a progressão textual observando se a perspectiva é retrospectiva ou prospectiva, etc. (KOCH, 2009).

Contudo, é importante salientar que podem existir progressões textuais realizadas sem o uso de elementos de recorrências, sendo que a continuidade do sentido é assegurada por outros procedimentos ou recursos linguísticos, como afirma Koch (2009). Assim,

Tais recursos constituem-se, também, em fatores de coesão textual e interferem de maneira direta na construção da coerência na medida em que garantem a manutenção do tema, a progressão textual, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais. (KOCH, 2009, p. 83-84).

Na sequenciação textual, o modo como se opera a progressão temática (sequenciação frástica) assume um papel relevante. De acordo com o ponto de vista funcional – desenvolvido pelos linguistas da Escola funcional de Praga - a organização e hierarquia das unidades semânticas se concretizam de acordo com o seu valor comunicativo, através de blocos comunicativos: *tema* (tópico, dado) e *rema* (comentário, novo) (KOCH, 2009, 2010). Destaca-se que raramente se encontra em um mesmo texto um único tipo de progressão temática. Os variados tipos podem ser misturados com o propósito de realizar a organização desejada em um texto. (KOCH, 2009).

Como aponta Koch (2009, 2010), existem determinados tipos de sequências textuais que requerem certos tipos de progressão temática, a saber:

- *Progressão temática com tema constante*: em um mesmo tema, acrescentam-se, em cada enunciado, informações remáticas (novas). Esse tipo de progressão adapta-se, com exatidão, às sequências descritivas;
- *Progressão temática com tema derivado (subdivisão de um hipertema)*: quando possui um “*hipertema*”, do qual são derivados temas parciais;
Progressão temática por desenvolvimento de uma subdivisão do rema: quando há o desenvolvimento de uma parte do rema de forma superordenada. Esses dois casos são expressivamente apropriadas tanto às sequências expositivas quanto às sequências argumentativas.
- *Progressão linear*: quando o rema de um enunciado torna-se o tema do enunciado seguinte, sucessivamente. Essa progressão (assim como a progressão com salto temático) exerce papel importante na estruturação textual sendo comum a qualquer tipo de texto.
- *Progressão com salto temático*: quando existe omissão de um segmento intermediário da cadeia de progressão temática linear, deduzível facilmente a partir do contexto. Como referido, adequa-se a todos os tipos de texto.

Como se sabe, na sequenciação frástica há o *encadeamento* que, segundo Koch (2010, p. 66), “permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto”, isto é, *encadeamento* pode ser entendido como “o inter-relacionamento de enunciados sucessivos, com ou sem elementos explícitos de ligação” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 166, realce nosso). Pode ser obtido por *justaposição* ou por *conexão*.

No caso do encadeamento por *justaposição*, os diferentes tipos de relações semânticas e pragmático-discursivas que são possíveis estabelecer a partir do encadeamento de enunciados transcendem daqueles que estão registrados na gramática (KOCH & ELIAS, 2008, realce nosso). Eles podem ocorrer com ou sem o uso de elementos sequenciadores. *A justaposição sem elementos sequenciadores* extrapola a esfera da coesão textual, cabendo ao leitor construir mentalmente as relações semânticas e (ou) discursivas estabelecendo a coerência do texto. Nestes casos, usam-se, na escrita, sinais de pontuação no lugar dos conectores. Na *justaposição com elementos sequenciadores* a sequência coesiva entre as partes maiores ou menores da superfície textual é estabelecida pelos *sinais de articulação* que operam em diferentes níveis hierárquicos (KOCH, 2010, grifos nossos), tem-se então:

- *metanível ou nível metacomunicativo* em que funcionam como sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais (ex.: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, em resumo, essa posição etc.).
- *marcadores de situação ou ordenação no tempo-espço*, que podem funcionar, por exemplo, como demarcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), ou como indicadores de ordenação textual.
- *marcadores conversacionais* de vários tipos, especialmente os que assinalam *introdução*, *mudança* ou *quebra* do tópico. (KOCH, 2010, p. 66-67, grifos da autora)

Koch (2008; 2009; 2010) salienta que a justaposição não pode ser vista de forma restrita aos tipos mencionados, uma vez que pode ser efetivada também com

o uso de elementos de articulação temporais, espaciais, lógico-semânticos e discursivos que não consiste, necessariamente, em ser conectores.

Já os conectores interfrásticos podem ser entendidos como outros modelos de sinais de articulação, responsáveis por um tipo específico de ordenação sequencial a qual é denominada de *conexão* ou *junção* (KOCH, 2010). O *encadeamento por conexão* ocorre quando há o uso de diferentes tipos de conectores, sendo que as relações estabelecidas entre os enunciados podem ser de cunho *lógico-semântico* ou *discursivo-argumentativo*. (KOCH & ELIAS, 2008, grifo nosso).

De acordo com Koch e Elias (2008), a distinção entre as relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas originam-se nos trabalhos de Ducrot¹⁵ (1972, 1973, 1976, 1980, entre outros). Para essas autoras, por meio das relações *discursivo-argumentativas* não são encadeados conteúdos, mas sim, encadeiam-se atos da fala os quais enunciam os argumentos favoráveis determinadas conclusões. Dito de outra maneira “ocorre um primeiro ato de fala, que poderia ser realizado de forma independente, e acrescenta-se outro ato, que visa a justificar, explicar, atenuar, contraditar etc. o primeiro”. (KOCH & ELIAS, 2008, p.170).

Segundo Koch (1987, 2010, 2009, 2011) e Koch e Elias (2008), os advérbios, as conjunções, as preposições, as locuções adverbiais, as locuções prepositivas e conjuntivas, e outras palavras e expressões de ligação, estabelecem diferentes tipos de relações semânticas e (ou) pragmáticas entre orações, enunciados ou partes do texto. Elas funcionam como operadores argumentativos e se constituem como elementos fundamentais para a elaboração de um discurso argumentativo com coesão e com coerência.

Os operadores argumentativos inscrevem-se no discurso como marcas linguísticas apresentando-se como o “retrato” da enunciação. Assim, palavras ou expressões tornam-se “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva”. (KOCH, 2011, p. 33). Ainda com as palavras de Koch (2011),

¹⁵ Ducrot, O. (1972). *Dizer e não dizer princípio da semântica lingüística*. Trad. Bras. São Paulo: Cultix, 1977.

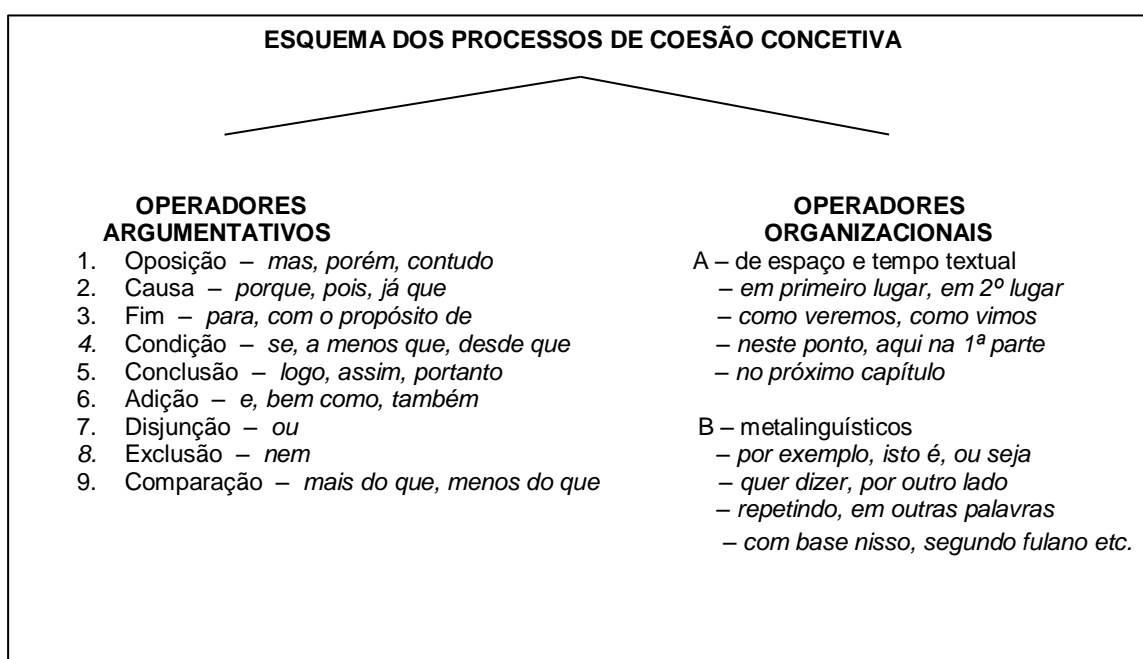
_____ (1980) *Les mots du discours*. Paris: Ed. Du Minuit.

_____ (1973). *La preuve et le dire*. Mame: Repères.

_____ (1976). *L'argumentacion das la langue*. Languages, n 42, pp. 5-27, 1976.

Estes operadores articulam dois atos da fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc., sendo, assim, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem (KOCH, 2011, p. 131).

Marcuschi (2008), ciente da complexidade e riqueza desse tipo de conectividade, apresenta alguns dos desmembramentos para a sequenciação conectiva, os quais serão apresentados no quadro a seguir:



Fonte: Marcuschi (2008, p. 118).

Como exposto, os mecanismos de coesão não são simplesmente princípios sintáticos, eles estruturam a sequenciação superficial do texto funcionando como “uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas

usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 119).

Há um consenso entre os estudiosos concernente ao fato de que a coesão e a coerência relacionam-se intimamente no processo de produção e compreensão de texto (KOCH & TRAVAGLIA, 2008). Desta forma, entende-se que a coesão e a coerência podem se entrelaçar possibilitando uma sequenciação de enunciados e sentidos que permitem a construção de um texto.

Em suma, a coesão e a coerência colaboram para que o corpo discursivo seja estruturado, possibilitando ao tipo textual e gênero a “substancialidade” e “materialidade” linguística. No nosso entendimento, o que afasta o texto da possibilidade de ser considerado um conjunto de frases descontínuas, ou, com as palavras de Koch (2010), uma mera sequência de frases isoladas.

PARTE III

2.3. METALINGUAGEM, CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Esta terceira parte da fundamentação teórica destina-se a apresentar pressupostos teóricos relativos à metalinguagem e, em especial, à consciência metatextual. Serão apresentadas as concepções de Gombert (2003).

2.3.1. Habilidades metalinguísticas e consciência metatextual

Nas últimas três décadas, têm-se consagrado esforços para compreender as habilidades de um indivíduo automonitorar seus próprios processos cognitivos relativos à aquisição e ao desenvolvimento na língua escrita. Busca-se entender as relações entre os procedimentos necessários para produzir textos e a mobilização de habilidades metalinguísticas. Nesta perspectiva, conhecimentos metalinguísticos põem em destaque a consciência, a reflexão, e a utilização deliberada pelo sujeito acerca das estruturas formais da língua escrita (e oral).

Metalinguagem representa um conjunto de habilidades conscientes e deliberadas capaz de possibilitar ao indivíduo a reflexão e a manipulação de

informações pertinentes às especificidades da língua oral e da língua escrita. As investigações acerca das capacidades metalinguísticas partem do princípio de que a língua, oral ou escrita, pode ser objeto de análise, de reflexão, de manipulação e monitoração realizados pelo sujeito (Gombert, 1992, 2003; Maluf & Gombert, 2008; Maluf, 2005).

Consciência metalinguística, portanto, é a capacidade que um indivíduo desenvolve ao tratar a língua como objeto de análise e reflexão, controlando e planejando seus próprios processos linguísticos (Yavas, 1988; Maluf & Gombert, 2008). Consciência metalinguística “é um termo genérico que envolve diferentes habilidades” (Barrera, 2003, p. 66), as quais elementos da linguagem são tomados como objeto de uma reflexão deliberada.

Segundo Barrera (2003), pode-se encontrar, na literatura especializada, três visões diferentes que objetivam explicar o surgimento de habilidades metalinguísticas em crianças:

A primeira delas sugere que a capacidade metalinguística se desenvolve concomitantemente com a linguagem falada, e se origina de mecanismos de detecção de erros, que o indivíduo utiliza para monitorar a sua fala. Outra explicação postulada é que a capacidade metalinguística tem desenvolvimento independente e posterior com relação às habilidades linguísticas básicas de caráter comunicativo, estando relacionada a mudanças mais gerais de desenvolvimento cognitivo, responsáveis pelo controle consciente do indivíduo sobre o sistema de processamento de informações, o que ocorreria geralmente por volta dos 7 anos. Finalmente, outro ponto de vista sobre o assunto considera a capacidade metalinguística como resultado de instrução formal recebida durante o processo de alfabetização (BARRERA, 2003, p. 66-67)

Apesar de se poder considerar que, em grande medida, a capacidade de analisar e manipular as unidades linguísticas de maneira consciente e deliberada seja consequência da escolarização, não é possível negar a necessidade de um certo nível de consciência metalinguística para que ocorra o processo de alfabetização. Nesses termos, há muitas controversas com relação ao papel da consciência metalinguística como fator que antecede ou consequente ao processo de aquisição da língua escrita (BARRERA, 2003).

O desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que são efetuadas conscientemente em um processo que envolve reflexão e autocontrole, depende de uma intervenção normalmente escolar. O simples contato de uma criança não alfabetizada com a leitura e a escrita em atividades rotineiras que fazem parte do seu meio social desenvolveria apenas algumas aprendizagens implícitas. No entanto, a aprendizagem da escrita torna necessário um esforço para controlar intencionalmente tratamentos linguísticos. Neste sentido, depende da aprendizagem de habilidades metalinguísticas (MALUF, ZAANELLA e PAGNEZ, 2006).

Gombert (1992) estudou a metalinguagem a partir de extensa análise de pesquisas realizadas por diferentes autores apresentando um modelo de desenvolvimento metalinguístico no qual destaca manifestações comportamentais que indicam a aquisição de habilidades linguísticas precoces.

No modelo original, Gombert (1992; 2003) defende que durante a aquisição da linguagem, as crianças manifestam comportamentos linguísticos espontâneos que não são controlados conscientemente, e, por isso, elas não são capazes de explicar os tratamentos linguísticos que utilizam. Estes comportamentos, denominados epilinguísticos, desapareceriam naturalmente com o tempo e a partir de incitações externas provenientes de experiências realizadas nos contextos de uso da língua.

À medida que a linguagem evolui os comportamentos epilinguísticos, que são conhecimentos tácitos, tenderiam a se extinguir dando lugar à tomada de consciência, a reflexões, ao uso deliberado e consciente de tratamentos linguísticos. Desta forma, emergiriam os comportamentos autocontrolados denominados metalinguísticos. A fase epilinguística, portanto, poderia ser caracterizada por apresentar comportamentos espontâneos e implícitos no tratamento da língua, distinguindo-se da fase metalinguística que surgiria mais tarde, na fase da escolaridade, caracterizando-se por apresentar comportamentos autodominados.

Entretanto, revisando posteriormente o próprio modelo, e a partir de pesquisas sobre as aprendizagens implícitas, Gombert (2005; 2006, citado por Maluf & Gombert, 2008) destaca que as habilidades epilinguísticas não desaparecem com o surgimento das habilidades metalinguísticas, e, sim, evoluem continuamente. Na aprendizagem implícita os comportamentos vão se adaptando progressivamente de acordo com as necessidades apresentadas nas interações sociais, sem que haja consciência sobre tais características. Os indivíduos evoluem inconscientemente

quando incorporam em seus comportamentos as estruturas apresentadas no meio em que vivem.

Segundo Maluf e Gombert (2008), as pesquisas sobre as aprendizagens implícitas apontam que estas se sustentam em capacidades funcionais existentes antes do contato das crianças com a língua escrita. O que permite considerar que elas possuem um repertório de conhecimentos sobre o tratamento da linguagem adquirido na oralidade e a capacidade de categorizar elementos visuais. Desta forma, as crianças possuem um equipamento funcional podendo mobilizá-lo para o tratamento de um material linguístico visual. Para estes autores,

resultados como esses [das pesquisas sobre as aprendizagens implícitas] permitem sustentar a hipótese de que a criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre as características estruturais da escrita, a partir do momento em que começa a prestar a atenção nas formas escritas e o faz de modo repetido. Isso pode ocorrer, eventualmente e dadas as condições do meio em que vive, bem antes do início das aprendizagens escolares (Maluf e Gombert, 2008, p. 129).

A compreensão sobre as aprendizagens implícitas relativas à aquisição da língua escrita, não se sobrepõe às aprendizagens explícitas, fundamentalmente trabalhadas de maneira sistemática no contexto escolar. Apenas complementam o processo revelando a capacidade humana de compreender as regularidades presentes na língua, até mesmo de forma inconsciente.

Antes mesmo da alfabetização sistematizada há crianças que entram em contato com as características específicas e frequentes da escrita em diferentes situações no seu cotidiano. Com isso, normalmente adquirem competências para compreender a natureza da linguagem formulando hipóteses a partir de um processo ativo e criativo que o possibilita realizar previsões e fazer verificações acerca da estrutura linguística. Este período que antecede a escolarização formal permite que essas crianças acumulem implicitamente um considerável conhecimento da própria língua. Este arcabouço de conhecimentos provavelmente irá auxiliá-los nos aprendizados explícitos subsequentes, no caso a aprendizagem da língua escrita. Neste contexto, pode-se inferir que quanto mais as crianças tiverem contato

e utilizar a língua escrita mais realizará os aprendizados implícitos, ampliando cada vez mais a sua competência linguística.

Para Maluf e Gombert (2008) “o motor das aprendizagens implícitas é de natureza frequencial, ou seja, quanto mais manipula a escrita, mais o indivíduo fará aprendizagens implícitas” (MALUF & GOMBERT, 2008, p. 130). E, referindo-se à leitura, mas que também é válido para a produção escrita, os autores destacam que,

de modo continuado, as regularidades internas e contextuais que o sistema cognitivo do aprendiz percebe sobre as palavras escritas afetam a organização de seus conhecimentos implícitos. Consequentemente, as respostas automaticamente ativadas pela percepção das palavras evoluem progressivamente na direção da leitura proficiente. Afirma-se, portanto, que a aprendizagem implícita permanece ocorrendo, na medida em que o indivíduo continua a ler e/ou a escrever: ela não é interrompida quando acabam as aulas de leitura, o que vale a admitir que quanto mais se lê, melhor se lê (Maluf e Gombert, 2008, p. 130).

A nova perspectiva de Gombert (2005, 2006, citado por MALUF & GOMBERT, 2008) considera que os conhecimentos epilinguísticos não desaparecem com o surgimento da metalinguagem, e sim, “evoluem”. Tal evolução epilinguística origina os automatismos presentes no tratamento da língua, e não pode ser considerada como uma mera transformação dos tratamentos atencionais.

Desta forma, no modelo de desenvolvimento metalinguístico inicial, Gombert (1992) defendia a transformação das habilidades epilinguísticas em habilidades metalinguísticas a partir da tomada de consciência, de um modo unidirecional. Contudo, na revisão proposta pelo autor, há o reconhecimento de que as habilidades epilinguísticas e de automatismos decorrem de um processo de aprendizagem implícita, que, embora nutram as habilidades metalinguísticas, são inacessíveis à consciência. Portanto, as habilidades metalinguísticas não são resultantes da conscientização dos conhecimentos implícitos. São construções de conhecimentos e procedimentos conscientemente mobilizados (MALUF & GOMBERT, 2008).

Os aspectos envolvidos na consciência metalinguística são estudados por diferentes áreas, a partir de múltiplas perspectivas. Sem a pretensão de minimizar a importância da heterogeneidade científica no campo especulativo, destaca-se,

principalmente, a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística e a psicologia cognitiva.

Propondo uma diferenciação entre os olhares dos linguistas com os olhares da psicologia¹⁶ relativos à metalinguagem, Roazzi *et al.* (2010, p. 47) destacam que o interesse dos linguistas é a detecção de “palavras que se referem exclusivamente a outras palavras, classes de significados criadas tendo como base significantes os já existentes no uso da língua”, enquanto que a psicologia, ao tentar identificar características “de uma determinada habilidade metalinguística, busca enxergar as coisas pela vertente do sujeito humano e irá expressar através de um léxico que é organizado por palavras como: capacidade, condutas, atitudes, processos, entre outros”. Desta forma, para os autores, as diferenças entre o ponto de vista da linguística com a perspectiva da psicologia são complementares, ou seja, a primeira centra-se nos fatos da língua referentes ao objeto-código, enquanto a segunda está centrada nos fatos da língua pertinentes aos processos psicológicos do ser humano em ação, podendo ou não serem expressos verbalmente.

Quanto à diferenciação entre os linguistas e os psicolinguistas, Gombert (1992) afirma que a utilização que os linguistas fazem do termo metalinguagem refere-se às atividades de análise e de descrição da língua, enquanto na psicolinguística utilizam-se este termo referindo-se à capacidade de refletir deliberadamente tanto sobre os aspectos formais da língua quanto sobre o monitoramento dos processos cognitivos e metacognitivos.

De acordo com a perspectiva linguística, a metalinguagem é secundária¹⁷, é denominada auto-referenciação da língua, e o centro de interesse é o exame da produção verbal objetivando identificar a existência de indicadores na linguagem que possam ser usados para referir-se a ela mesma. Nesta proposta, não há análise quanto às demandas cognitivas envolvidas nesta atividade. Na perspectiva psicolinguística, metalinguagem é uma atividade na qual o “indivíduo trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades” (SPINILLO & SIMÕES, 2003).

¹⁶ Nesse texto, os autores (Roazzi *et al.*, 2010) não identificam a abordagem da psicologia a qual se referem.

¹⁷ Autoras referenciam Jacobson (1969). Jacobson, R. (1969) *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix.

É possível encontrar a metalinguagem também em pesquisas na perspectiva sociolinguística. A partir de Cyranka e Pernambuco (2008), Bortonil-Ricardo (2004), Bagno (1999), pode-se deduzir que a sociolinguística utiliza o termo metalinguagem expressando, principalmente, os fenômenos linguísticos que revelam as atitudes do homem perante o uso da língua e suas variações. Tais atitudes, condicionadas principalmente a fatores sociopolíticos, referem-se à luta sócioeducacional entre os atributos da língua culta formal com as variações linguísticas existentes.

O efeito da imposição da norma culta, considerada padrão linguístico ideal e legitimada por determinados grupos socioeconômicos que a tornaram desejada e prescritiva no contexto escolar, é polarizado, variando entre a aceitação e a não aceitação das diferentes manifestações linguísticas. Nestes termos, a metalinguagem, enquanto objeto de análise sociolinguística, a nosso ver, delineia reflexões sobre os movimentos sociais referentes à consciência dos indivíduos sobre as múltiplas formas de uso e de expressão da língua. Estes movimentos se diversificam de acordo com as situações de entrelaçamentos, de disparidades, de similitudes, e, até mesmo, de rivalidades, de intolerâncias e de preconceitos como consequência da heterogeneidade de formas expressivas presente em uma língua. Deste modo, o estudo da metalinguagem no contexto da sociolinguística apresenta considerações sobre as divergências/convergências usuais da língua, redimensionando valores e analisando os bens simbólicos a ela vinculados, e (ou) por ela veiculados. O que nos leva a inferir que a habilidade metalinguística que mais se destaca nas investigações sociolinguísticas parece ser a consciência metapragmática.

Já para a psicologia cognitiva, a metalinguagem pode ser entendida como uma habilidade mental que o indivíduo é capaz de desenvolver ao ser conduzido a reflexões deliberadas concernentes às especificidades de uma língua. Nos últimos anos tem proliferado a ideia de que este campo teórico pode representar uma luz no que diz respeito ao conhecimento sobre a aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita. Por investigar o surgimento e a evolução da cognição e dos processos mentais subjacentes ao comportamento, as descobertas alcançadas por esta área fizeram-na adquirir um status científico expressivo. A implicação prático-educativa destas descobertas no campo da cognição e da metacognição consiste em oferecer embasamento sobre os aspectos implícitos e explícitos na aprendizagem de

diferentes conceitos (inclusive da linguagem escrita), que podem contribuir para o planejamento de ações pedagógicas supostamente mais eficazes.

Em relatório publicado em 2003 (BRASIL, 2003), a ciência cognitiva foi apresentada como uma nova perspectiva de investigação capaz de apontar novos rumos educativos concernentes ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Gombert e Maluf (2008, p. 124), discutindo sobre as reflexões abordadas nesse relatório, consideram que a ciência cognitiva “tem sua expressão nos resultados de estudos e pesquisas a respeito da importância da reflexão sobre a linguagem – metalinguagem – quando se trata de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Para Maluf e Gombert (2008, p. 125), o termo metalinguístico está relacionado com as “capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos”. Contudo, o uso indiscriminado deste termo o vulgarizou dificultando “a distinção entre capacidades manifestas em comportamentos linguísticos espontâneos” (neste caso, os comportamentos epilinguísticos) “e capacidades ‘metalinguísticas’, que repousam sobre conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados”.

Em síntese, é possível compreender que o panorama apresentado pela psicologia cognitiva aponta que a metalinguagem constitui-se em um conjunto de habilidades e competências descritas e comprovadas como imprescindíveis para a proficiência na língua escrita. O impacto dos estudos realizados a partir dessa perspectiva tem sido enorme, redimensionando a atuação do educando para a autoconsciência quanto ao próprio processo de aprendizagem, suas reais dificuldades e as possibilidades de superação a partir de novas reformulações pedagógicas incrementadas pelo professor.

Gombert (1992) aponta que, no arcabouço da metalinguagem, existe a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática, a consciência pragmática, e, acrescenta a consciência metatextual. Mota (2009, p. 14) afirma que são quatro as habilidades metalinguísticas que parecem estar mais relacionadas com a aquisição da língua escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática, e a consciência metatextual. Entre estas a menos investigada é a consciência metatextual, e envolve a capacidade de reflexão deliberada acerca da “estrutura do texto, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores”.

A consciência metatextual pode ser entendida como um dos desmembramentos do que se denominou consciência ou capacidade metalinguística (GOMBERT, 1992; MOTA, 2009). Em obra exclusiva sobre desenvolvimento metalinguístico, Gombert (1992) dedica um capítulo específico sobre consciência metatextual, no qual a diferencia de outras habilidades metalinguísticas por se tratar de “um tipo particular de funcionamento metalinguístico” (PINHEIRO & LEITÃO, 2007, p. 424).

Para justificar o termo, Gombert (1992) destaca várias pesquisas que, apesar de não apresentarem o termo, investigam habilidades de consciência e controle deliberado para refletir sobre aspectos relativos às estruturas prototípicas e (ou) elementos que constituem tipos específicos de textos. O que a diferencia das outras habilidades impondo uma necessidade terminológica que a defina com precisão. Esta nova terminologia e conceituação foram definidas mantendo a coerência com o conceito de metalinguagem, como destacam Spinillo e Simões (2003).

Gombert (1992) explicita que a consciência metatextual é a atividade na qual o indivíduo direciona a sua atenção para a estrutura do texto e suas propriedades, tratando-o como um objeto de análise e de reflexão deliberada a partir de um monitoramento intencional. Para ele, a atenção deve recair sobre o texto em si mesmo, e não sobre a sua função comunicativa.

Nesse aspecto, Pinheiro e Leitão (2007) explicam que Gombert (1992) acrescenta a

consciência metatextual na qual o texto, em sua inteireza, se torna alvo de atenção e reflexão tanto em seus aspectos micro-linguísticos (emprego de coesivos, pontuação, etc.) como nos macro-linguísticos (análise dos conteúdos presentes no texto, reflexão sobre formas linguísticas e elementos que caracterizam diferentes tipos de textos, etc.) (PINHEIRO & LEITÃO, 2007, p. 425)

Pinheiro e Leitão (2007) realizam um estudo com intuito de investigar a relação entre a consciência metatextual relativa aos elementos constituintes básicos da argumentação (argumento, contra-argumento e resposta) e a propensão a incluir estes elementos na produção de textos de alunos da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, e estudantes do primeiro ano de um curso universitário. De modo

geral, os resultados apontam para “a consideração de outros fatores, que não estritamente a consciência do ‘esquema argumentativo’, na decisão do escritor de incluir, ou não, num texto qualquer dos elementos” que fazem parte do esquema prototípico de um texto argumentativo. Segundo resultados desse estudo, a decisão de incluir contra-argumentos em um texto parece depender de um tipo de consciência retórica, apontada por Leitão (2003), em “que permita ao escritor avaliar antecipação/rebatamento de contra-argumentos como estratégia que pode ser retoricamente efetiva no alcance do propósito persuasivo do texto” (p. 430).

Com o objetivo de compreender como se caracterizam as atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas referentes a textos, Spinillo (2009) propôs um modelo de desenvolvimento quanto à consciência metatextual a partir da análise dos resultados obtidos em investigações e publicados no período de 1997 a 2005. Spinillo (2009) destaca que Gombert (1992) utilizou como suporte teórico para o modelo de desenvolvimento dos comportamentos epilinguísticos e metalinguísticos as pesquisas conduzidas sobre a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica, visto que pesquisas na área da consciência metatextual são raras e este autor não realizou nenhuma investigação concernente a esta temática. Desta forma, coube indagar se este modelo também é aplicável à consciência metatextual.

Segundo esta autora, no desenvolvimento do comportamento epilinguístico a criança tem capacidade de julgar corretamente identificando, por exemplo, o texto apresentado. É o que comprova a pesquisa realizada por Albuquerque e Spinillo (1997). A criança também é capaz de identificar se um determinado texto está completo ou incompleto, como aponta os resultados encontrados por Albuquerque e Spinillo (1998). As pesquisas realizadas por Rego (1996) e por Stein e Policastro (1984), revelam ser possível observar que a criança pode reconhecer se um elemento do texto é apropriado ou não. Contudo, a criança não é capaz de verbalizar os critérios adotados para justificar ou explicar este reconhecimento, emitindo respostas vagas, subjetivas, ou se isentando das explicações (Spinillo, 2009).

Quando tem desenvolvido o comportamento metalinguístico, a criança já é capaz de fazer julgamentos corretos e de explicitar oralmente os critérios adotados para reconhecer a adequação de elementos do texto. E, de acordo com os critérios adotados, podem ser observadas duas instâncias de um comportamento

metalinguístico no que se refere à consciência metatextual. A primeira instância, que é de natureza pragmática e transcendem os componentes linguísticos em si mesmo, está relacionada ao uso de critérios que embora referidos ao texto não são marcadamente linguísticos, como é o caso do conteúdo e da função. E a outra instância refere-se a critérios linguísticos como é o caso da estrutura do texto, da organização das partes que o constitui, e das convenções linguísticas. Ambas, podem ser entendidas como atividades de natureza metalinguística, pois, ao serem tomadas como objeto de reflexão estas instâncias envolvem a consciência, o controle e a explicitação verbal. Contudo, no que se refere à primeira instância, tanto a consciência quanto o controle e a explicitação verbal “ocorrem sobre os contextos de uso em que os textos se inserem, e não sobre as características internas do texto” (SPINILLO, 2009, p. 97).

De acordo com Spinillo (2009), é provável que estas instâncias emergem em situações sociais distintas. O conteúdo e as funções são aspectos do texto que parecem ser frutos de aprendizagens informais, em situações vivenciadas no cotidiano. Desta forma, podem ocorrer a partir de experiências mais precoces e comuns. Entretanto, a estrutura e as convenções linguísticas, que são características internas de um texto, representa um nível de abstração que dependem de situações de ensino, e, por isso, estão mais relacionadas a uma aprendizagem formal.

Para deixar alguns conceitos claros nesta exposição, a proposta de desenvolvimento de comportamentos relativos à consciência metatextual de Spinillo (2009) aponta a existência de duas instâncias da consciência metatextual. Uma instância está relacionada aos aspectos linguísticos que constituem o texto (estrutura, organização e convenções linguísticas), e, outra instância refere-se aos aspectos não linguísticos, associados à consciência pragmática, que diz respeito aos contextos de uso nos quais os textos são utilizados. Segundo a autora, o modelo inicial de Gombert (1992, 2003) de desenvolvimento metalinguístico não contempla estas instâncias. Contudo, “apesar deste afastamento”, há uma consonância entre esses modelos “quanto à direção da progressão, de comportamentos epilinguísticos para comportamentos metalinguísticos; quanto ao papel relevante atribuído ao controle e à explicitação verbal nesta progressão; e quanto à importância da aprendizagem explícita nesse desenvolvimento” (Spinillo, 2009a, p. 104).

Devemos ressaltar que não encontramos uma diferença nítida entre este modelo de Spinillo (2009) com a revisão do modelo de Gombert (1992) realizada pelo autor e apresentada na seção anterior. Ao contrário, parece-nos que os argumentos se suplementam, pois, apesar de Spinillo defender que há uma progressão de comportamento epilinguístico para comportamento metalinguístico, o que pode parecer uma mera transformação, não fica evidente a sua defesa quanto ao comportamento epilinguístico desaparecer com o surgimento do comportamento metalinguístico. A autora defende a existência de duas instâncias, uma epilinguística e a outra metalinguística, como visto anteriormente. Neste caso, a referida progressão parece está relacionada com a evolução do comportamento epilinguístico, que, por originar-se nas práticas cotidianas em contextos não formais, surgem precocemente e se automatizam de tal forma que, naturalmente, continuam dando suporte a outros aprendizados implícitos. Quanto aos comportamentos metalinguísticos, estes progridem especialmente via educação formal quando os indivíduos são conduzidos a refletirem de forma deliberada sobre as especificidades da língua. Os dois autores defendem a progressão contínua dos conhecimentos metalinguísticos a partir de propostas educacionais cujas finalidades específicas priorizem a consciência metatextual.

3. METODOLOGIA

O presente estudo objetivou *analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica visando o desenvolvimento da consciência metatextual (mais especificamente habilidades relativas à coerência, coesão e estrutura do texto argumentativo) sobre o desempenho dos aprendizes (participantes) na produção de textos de opinião*. A especificidade da pesquisa está na compreensão do ensino da escrita de textos de opinião tomando-se como expressão da aprendizagem a consciência metatextual.

Por acreditar que as aprendizagens de conteúdos relativos ao ensino formal devem ocorrer a partir de vivências educacionais significativas, considerando-se o contexto sócio-histórico, optou-se por analisar alunos cursistas do 5º ano do ensino fundamental em suas realidades escolares, na rede pública. O pouco conhecimento pedagógico sobre a importância/possibilidades de se trabalhar com a produção desse gênero de texto nos primeiros anos do ensino fundamental representa um obstáculo ainda a ser superado. Afinal, essa etapa de ensino é de suma importância na formação do indivíduo.

Como explicitado, a pretensão da pesquisa é analisar os textos dos alunos participantes como *produtos* de etapas de uma sequência didática elaborada especificamente para os fins investigativos propostos. Contudo, estes (os textos enquanto produto) não serão desvinculados do *processo* de intervenção por julgar relevante para a análise do aprendizado/desempenho dos alunos aprendizes da língua escrita. Portanto, as produções serão analisadas entendendo-as como manifestações escritas decorrentes de estímulos provenientes do contexto de produção.

Deve-se ressaltar que as concepções de linguagem, de argumentação e de consciência metatextual, apresentadas e discutidas na fundamentação teórica, auxiliarão na interpretação dos dados.

Vale lembrar que o principal pressuposto orientador dessa investigação é o sócio-interacionismo. Adotou-se por afinidade teórica, visto que essa perspectiva considera que o método de trabalho em pesquisa deve estar vinculado ao contexto sócio-histórico e cultural no qual a concepção de realidade está intrinsecamente voltada para a relação/atuação homem-mundo. Voltando-se para a análise da relação homem-mundo, o interacionismo compreende os processos de

evolução/desenvolvimento dos indivíduos a partir das suas vivências nos contextos cotidianos.

3.1. DO CONTEXTO DA PESQUISA E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública municipal, pertencente ao município de São José dos Pinhais – PR, que se localiza na região metropolitana de Curitiba, no Paraná. A cidade é de médio porte, e possui a quinta maior área da região metropolitana. Dados da prefeitura local informam que São José dos Pinhais é o terceiro pólo automotivo do país, abrigando montadoras como Volkswagen, Audi, Nissan, Renault.

Segundo o censo 2010 (IBGE), o município possui aproximadamente 263.000 habitantes, sendo que a população analfabeta com 15 anos de idade ou mais corresponde a 5,4%. A Secretaria Municipal de Educação promove constantes cursos, congressos, jornadas objetivando a formação continuada de professores. Para tanto, estabelece parcerias com instituições como a Universidade Federal do Paraná, disponibilizando aos professores cursos de extensão e atualização profissional.

A escolha da escola, entre muitas disponibilizadas pela secretaria de educação e que se disponibilizaram, obedeceu aos seguintes critérios: optou-se por uma escola de pequeno porte, cujos alunos não se destacavam em provas nacionais e que atendesse a uma comunidade economicamente menos favorecida. O objetivo para esses requisitos de escolha decorreu da tentativa de desmitificar possíveis rótulos ou estereótipos de que a intervenção deu certo porque os alunos já eram “bons”, ou porque a professora é “destaque”, ou porque a escola é a “melhor”, ou porque os alunos têm subsídios extraescolares que contribuem para o seu rendimento escolar, etc.

A escola pública que participou da pesquisa localiza-se em um bairro periférico de São José dos Pinhais. Foi fundada em 13 de maio de 1997. Atualmente atende 296 crianças que moram nas imediações. Com base nas informações coletadas na matrícula, a realidade socioeconômica das famílias atendidas é variada, sendo que parte dos alunos pertence a famílias com renda mensal que variam entre R\$ 500,00 à R\$ 1.000,00. Uma parte expressiva das famílias dos

alunos possui uma renda mensal superior a R\$ 1.000,00 (mas não muito além desse valor).

A instituição possui uma boa infraestrutura. As salas, apesar de pequenas, atendem à realidade. As instalações são limpas e conservadas. Os intervalos variam entre as turmas (séries) em função do pequeno espaço para o lazer dentro da escola, contudo o barulho externo não chega a atrapalhar o andamento das atividades dos outros grupos que permanecem em aula. As turmas são pequenas e aparentemente tranquilas. O lanche é servido antes do intervalo, na própria sala de aula, evitando transtornos na pequena área destinada ao lazer. A escola funciona de maneira organizada e os alunos respeitam as regras e determinações, não apresentando problemas além dos habituais e corriqueiros relativos aos comportamentos típicos de crianças e pré-adolescentes. Verifica-se facilmente um comprometimento responsável e coerente por parte dos docentes, dos setores administrativo e pedagógico da escola.

A professora-mediadora é uma profissional com experiência profissional de 28 anos de sala de aula. Formada em pedagogia, ela tem especialização em alfabetização, em educação especial, em educação de jovens e adultos, e em metodologia do ensino superior. A profissional sempre participa dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais. Possui também uma vasta participação em congressos, conferências e jornadas pedagógicas. Quando a professora ingressou nesta unidade de ensino, há três anos, lhe ofertaram essa turma na época cursista do 3º ano. Diante do perfil do grupo traçado pela coordenação, ela só aceitou o desafio condicionado à possibilidade de levá-la até o 5º ano. E assim o fez. De modo geral, analisando o relatório dos alunos ao longo desses anos com a mesma professora, percebe-se um considerável avanço especialmente daqueles que apresentavam sérios problemas de aprendizagem. Inclusive quando a professora assumiu a turma em 2009, no 3º ano do ensino fundamental, relata-se a existência de alunos que não estavam capacitados sequer para a leitura e a escrita.

Em classe, os alunos eram organizados em função das atividades a serem realizadas nas oficinas, variando assim a disposição das carteiras: às vezes em fileiras, em duplas, ou em grupos. O que gerou um ambiente de muitos momentos de interação comunicacional, propício aos diferentes aprendizados que transcendiam à própria proposta pedagógica do momento.

3.1.1 Os sujeitos

A pesquisa foi iniciada com 19 alunos pertencentes à turma B, do 5º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, de uma escola municipal. No decorrer da intervenção um aluno deixou de frequentar a escola sem justificativa e sem pedido de transferência. Segundo relatos de terceiros (vizinhos e outros alunos) à direção da escola, a família mudou-se para outra cidade. Entre os 18 alunos, quatro frequentam sala de acompanhamento especial (sala de recursos), e todos eles participaram de todo o processo como os demais sem apresentar problemas que mereçam relevância. Em síntese, apresentam-se os históricos individuais desses participantes identificados com nomes fictícios:

1. **LUMA (11 anos):** Mora com os pais e um irmão. Estuda nessa escola desde o 1º ano do ensino fundamental, sendo que houve reprovação no 1º e no 2º ano. A criança apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, por isso, recebe atenção especial da professora durante as aulas, participa do reforço escolar no contraturno, e recebe atendimento na sala de recurso em outra unidade de ensino. Apresenta maiores dificuldades em matemática (tem diagnóstico de discalculia). Na Língua Portuguesa ela apresenta melhor desempenho, mas para isso precisa receber explicações extras sobre o assunto. As atividades precisam ser lidas várias vezes até que ela alcance a compreensão.
2. **LENA (14 anos):** Mora com os pais e nove irmãos. A família sobrevive da coleta e venda de lixo reciclável. Estuda nessa unidade de ensino desde o 2º ano do ensino fundamental. Em seu histórico escolar consta reprovação no 1º ano, no 2º ano e no 3º ano. A criança não possui diagnóstico médico e nem psicológico. Não há informações precisas sobre o seu desenvolvimento na infância. Comenta-se, sem qualquer fundamento especializado, que é portadora de deficiência intelectual, motivo pelo qual, antes de vir para o sistema regular de ensino, estudava em uma Classe Especial. Frequenta a sala de recursos.
3. **ANINHA (10 anos):** Mora com os pais e um irmão. Em relação à realidade socioeconômica da turma, essa criança possui uma condição financeira

melhor, o que lhe garante ter computador em casa com acesso à internet, passeios e idas ao cinema. Começou a estudar nessa escola no 2º ano do ensino fundamental e, até então, não há histórico de reprovação. É uma criança que apresenta um bom desempenho escolar, apresentando muito interesse pelos estudos, pelo conhecimento.

4. **LARA (10 anos):** Mora com os pais e com um irmão. Os pais são muito presentes e participativos na educação das crianças. Eles trabalham fora, mas em horários alternados para darem assistência aos filhos. Essa criança ingressou nessa escola no 2º ano do ensino fundamental e já estava alfabetizada, lendo e escrevendo muito bem. O seu desenvolvimento escolar é excelente.
5. **CIDA (11 anos):** mora com a mãe, um irmão e um primo que lhe ajuda nas atividades escolares. A mãe trabalha fora e as crianças ficam sob os cuidados do primo. Ingressou nessa escola no 1º ano, e, desde o início de sua escolarização vem apresentando dificuldades na Língua Portuguesa. Contudo, não há avaliação diagnóstica para verificar se há problemas de aprendizagem referente à leitura e à escrita. As suas dificuldades recebem atenção especial apenas da professora da turma.
6. **CAROL (13 anos):** mora com os pais e irmãos. Os pais trabalham fora e as crianças ficam sob cuidados de uma tia, que as ajudam nas atividades escolares. A criança estudava em Classe Especial tendo repetido o 1º ano, o 2º ano e o 3º ano. Quando cursava a repetição do 3º ano foi avaliada e considerada uma criança com condições de cursar uma classe regular de ensino. A criança ingressou nesta escola no 3º ano do ensino fundamental e sua dificuldade maior é em Língua Portuguesa. Frequenta a sala de recursos.
7. **BELINHA (11 anos):** mora com os pais e uma irmã. A aluna ingressou nesta escola no 1º ano. Não há reprovação em seu histórico escolar. Recebe assistência e acompanhamento familiar. Em decorrência de uma grave infecção, a criança perdeu a audição e faz uso de aparelho auditivo. Precisa sentar em uma carteira na frente da sala para que a leitura labial ajude-a a compreender melhor o que a professora fala. Contudo, é uma excelente aluna. É participativa, atenta, apresenta-se sempre disposta a realizar as atividades escolares.

8. **LITO (10 anos):** Mora com a mãe, com o padrasto, com uma irmã adolescente que tem um bebê de nove meses, e com os tios. Segundo relato da professora, a criança apresenta um considerável comprometimento comportamental e de aprendizagem. Não possui diagnóstico fechado, não há parecer médico, mas recebe acompanhamento com psicólogo e faz uso de Ritalina. A criança ingressou nesta escola no 1º ano do ensino fundamental e não há reprovação em seu histórico escolar.
9. **SANDRO (11 anos):** mora com os avós e nos finais de semana recebe visita da sua mãe. Ingressou na escola no 2º ano. Ele está repetindo o 5º ano e, apesar de ser acompanhado por um fonoaudiólogo, não há um relatório constando o diagnóstico médico.
10. **NETO (9 anos):** mora com os pais e uma irmã mais velha. Os pais trabalham fora e a criança fica sob cuidados da irmã, que a ajuda nas atividades escolares. A criança apresenta excelente desenvolvimento escolar. A família é muito presente na escola, os pais acompanham e exigem um bom rendimento escolar.
11. **MANOEL (14 anos):** mora com os pais e uma irmã. O adolescente é o mais novo entre os 6 irmãos. Tem uma vida escolar complicada, não por comprometimento intelectual, mas provavelmente em função de desajustes familiares. No momento, encontra-se sob acompanhamento do Conselho Tutelar por ter se envolvido em pequenos delitos. O pai e o irmão mais velho encontram-se presos por envolvimento com drogas e com assaltos. O adolescente falta muito. Ingressou nessa escola no 2º ano do ensino fundamental, e, nesta turma, a partir deste ano. Em seu histórico consta reprovação no 1º ano, no 2º ano, no 3º ano e no 4º ano, ou seja, a criança cursou dois anos em cada série do ensino fundamental até fazer parte desta turma de 5º ano.
12. **TITO (13 anos):** mora com a mãe, avós, tios e um primo. Estava cursando o 1º ano quando ingressou nesta escola. Em sua vida escolar consta reprovação nas séries 3º e 4º ano do ensino fundamental. Foi aluno de Classe Especial e, após avaliação, foi “classificado” (nomenclatura adotada pela Secretaria Municipal de São José dos Pinhais) para cursar o ensino regular. Não consta relatório informando sobre o motivo de o aluno ter cursado anteriormente a Classe Especial. A criança apresenta dificuldades

em Língua Portuguesa, mas não há avaliação e nem diagnóstico. Frequenta a sala de recursos.

13. **GABRIEL (11 anos):** mora com a mãe, os irmãos e o padrasto. Ingressou na escola no 1º ano do ensino fundamental, repetiu o 2º ano e o 4º ano, no 5º ano foi matriculado nesta turma. Falta à escola sem justificativa. Não recebe acompanhamento familiar concernente ao desempenho educacional, e quando necessita de ajuda escolar recorre a uma tia.
14. **SAULO (11 anos):** mora com os pais e dois irmãos. A mãe é depressiva, e, quando em crise, costuma trancar as crianças em casa não permitindo a saída delas nem para irem à escola. Houve recorrência de situações em que membros da escola precisaram intervir, ameaçando chamar o Conselho Tutelar, para conseguir tirar as crianças do estado de cárcere privado mantido pela mãe. Apesar das situações vivenciadas no âmbito familiar, é uma criança aparentemente tranquila e participativa.
15. **BENTO (12 anos):** mora com a mãe, a avó e uma irmã mais velha. Os pais são separados em função do alcoolismo paterno. A criança não apresenta maiores problemas, sendo considerado um bom aluno. Em seu histórico escolar consta uma reprovação no 1º ano do ensino fundamental. Suas dificuldades são específicas, em um ou outro conteúdo, e estão relacionadas principalmente com a compreensão matemática.
16. **NANDO (11 anos):** mora com os pais, mas em função do trabalho deles a criança fica na casa de uma vizinha. Recebe acompanhamento psicológico, mas não há laudo diagnóstico com registros que possam auxiliar o trabalho da professora de forma específica e de acordo com as necessidades reais da criança. Ingressou nesta escola no 3º ano do ensino fundamental, vindo reprovado nesta série. Apresenta grande dificuldade de concentração, o que o torna inquieto na sala de aula. É respeitoso e interage muito bem com os colegas, principalmente em trabalhos em grupo.
17. **CAIO (10 anos):** Mora com a mãe e uma irmã. O pai só está com a família nos fins de semana em decorrência do trabalho. Em função da ausência paterna, a mãe fica nervosa e ansiosa e, por isso, a criança apanha muito e por qualquer motivo. Tem dias que a criança comparece à escola, mas não consegue se concentrar nas atividades. Seu rendimento depende muito do seu estado emocional. Não há reprovação em seu histórico escolar. A criança

ingressou nesta escola no 1º ano do ensino fundamental e é considerado um bom aluno, não apresentando dificuldades que chame à atenção.

18. **SANDRO (11 anos):** Mora com os pais, e deles recebe acompanhamento. O aluno não apresenta problemas de aprendizagem e tampouco de relacionamento com os colegas. É um aluno tranquilo, participativo, não costuma faltar aula, e é muito prestativo. Repetiu o 1º ano do ensino fundamental por problemas de saúde, mas não houve problemas nas séries seguintes.

Pelas informações contidas nos históricos e relatos dos profissionais da escola é difícil estabelecer se há, ou não, algum aluno com distúrbio (transtorno) de aprendizagem, apesar da ocorrência de alunos com acompanhamentos especializados ou que fazem uso de medicamento (Ritalina, no caso, um aluno).

Salienta-se que, para a pesquisadora, esse não se constituiu um foco que merecesse, no momento, uma investigação mais precisa devido a dois fatores: primeiro, parte-se do princípio que a diversidade contribui para o crescimento geral e que todos, em maior ou menor condição, são capazes de argumentar, de aprender, de expressar opiniões; o segundo fator relaciona-se com a importância atribuída as múltiplas interações as quais permite que os alunos, imersos na heterogeneidade, aprendam a respeitar as diferenças; a entender o jeito de ser de cada um e os diferentes ritmos de aprendizado; a ouvir opiniões divergentes; as diferentes manifestações do aprender e, ainda, a importância da *interação cooperativa*¹⁸. O que extrapola os preceitos de aprendizados restritamente conteudistas, e todos, de uma forma ou de outra, respeitadas as devidas condições cognitivas, podem progredir.

Entende-se que um possível diagnóstico fechado dos casos especiais possuem duas vertentes, uma positiva e uma negativa: a positiva refere-se à possibilidade de o professor entender melhor o comportamento do aluno, as características específicas de sua condição, e poder, a partir de estudos mais aprofundados, ajudá-lo com mais propriedade; a negativa está diretamente relacionada ao que a professora-pesquisadora tem acompanhado em muitas situações de inclusão. Crianças, cujo parecer especialista aponta distúrbios ou

¹⁸ Adota-se, nesta tese, o termo “interação cooperativa” para denominar as interações as quais os participantes cooperam com o aprender alheio. Demostram preocupação, comprometimento e responsabilidade em proporcionar ao outro condições/situações que gerem progressos.

deficiências, têm um tratamento pedagógico negligenciado em função de crenças em supostas limitações, pois, exige-se, ainda, um desenvolvimento dentro de parâmetros de base homogeneizantes. O diagnóstico, então, passa a ser uma desculpa para um não avanço do(a) aluno(a).

O que importa para esta investigação é analisar o desempenho dos alunos a partir da intervenção, se houve avanço, se apresentaram um melhor desempenho, comparando-se eles com eles mesmos, em momentos diferentes. Parte-se do princípio de que, qualquer aluno submetido a um contexto pedagógico sistematizado e bem organizado, com objetivos específicos direcionando a mediação da professora, pode apresentar aprendizado/desenvolvimento. Ainda que a dimensão alcançada não seja salientada de imediato, ou de forma explícita, apontando apenas vestígios da melhoria do desempenho. Afinal, a complexidade dos processos de aprendizagem é enorme e são muitos os fatores que facilitam ou dificultam ao aluno revelar-se numa produção textual.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A pesquisa exploratória revelou-se mais coerente para atender aos objetivos da investigação. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como finalidade possibilitar uma visão geral, aproximativa, acerca de um determinado tema.

A coleta de dados implicou a realização de diversas atividades elaboradas especificamente para a pesquisa. Os sujeitos participantes foram incentivados a realizarem produções durante as oficinas a partir de discussões prévias relacionadas com o tema de cada atividade. As produções orais integradas com as explicações necessárias e esclarecimento de dúvidas antecederam todas as produções escritas.

Os temas sobre os quais os alunos eram instigados a produzir os textos de opinião ou a realizarem atividades relacionadas às características do texto argumentativo foram criteriosamente selecionados. Apesar de, aparentemente, representarem um papel secundário na investigação, acredita-se que o interesse e a identificação com o tema funcione como um motivador à produção escrita. Portanto, a seleção embasou-se nas experiências escolares dos alunos, nos assuntos da

atualidade que poderiam despertar-lhes interesses, assuntos relativos a situações vivenciadas pela turma (pesquisados anteriormente pela pesquisadora), assuntos que fazem parte do cotidiano das crianças, discutidos com a professora-mediadora. Assim, temos:

1. **Bater nas crianças resolve?** – considera-se um tema muito pertinente na atualidade, inclusive em decorrência das discussões em torno do projeto de lei que visa proibir qualquer tipo de castigo físico em crianças.
2. **Desarmamento: sim ou não?** – Ainda que o plebiscito já tenha ocorrido e o porte de arma seja proibido no Brasil, pessoas portando armas ainda é uma realidade que gera muita violência. Assim, a sua discussão não se esgotou.
3. **A preservação da natureza é de responsabilidade de todos.** – tema considerado muito pertinente não apenas em função da sua relevância socioambiental, mas atitudes como a separação, a coleta e a venda do lixo reciclável tornou-se o ganha-pão de algumas famílias dos participantes.
4. **Violência na escola: um ato de covardia.** – tema comum nas escolas, sua pertinência e relevância são indiscutíveis desprezando maiores comentários.
5. **O desperdício da água.** – tema muito discutido e apresentado em diferentes meios de comunicação, é considerado importante em termos pedagógicos para despertar a consciência responsável no uso dos recursos naturais.
6. **O trabalho infantil.** – tema presente na realidade cotidiana de muitas famílias de poder aquisitivo baixo. É pertinente diante da polêmica que gera e das possíveis consequências socioeducacionais na vida de muitas crianças.
7. **Aumento do tempo destinado ao intervalo.** – tema que sempre é evidenciado no discurso das crianças referentes à organização do tempo na escola. Discutir temas como esse pode levar às crianças a aprenderem a refletir sobre atitudes, decisões, formas de organizações

das instituições que são mais coerentes para o grupo todo, desvinculando-se de possíveis posições individualistas.

8. **O uso do uniforme deve ser obrigatório?** – esse tema revelou-se muito pertinente por dois motivos evidenciados pela turma: o primeiro refere-se à fase de desenvolvimento dessas crianças que, na condição de pré-adolescentes, encontram-se no auge de construção da personalidade. Motivo que os leva a querer optar pela roupa que devem vestir, pelo estilo, pelas cores e aparências. O outro motivo relaciona-se com o fato de, este ano em especial, a prefeitura ter atrasado na distribuição dos uniformes. Quando houve a distribuição, os uniformes não tinham uma qualidade tão boa quando comparado ao anterior. Situação que gerou revolta e descontentamento de alunos e de pais, motivando discussões sobre usar ou não usar o referido uniforme.
9. **Troque o carro pela bicicleta.** – este tema, além de sua pertinência diante das questões ambientais e de trânsito, relaciona-se com a adesão da escola ao movimento do dia mundial sem carro. Realiza-se um passeio ciclístico neste dia. Salienta-se que a escola está localizada nas imediações de duas grandes montadoras automobilísticas. O que implica dizer que discutir a pertinência/impertinência do uso de automóveis está também relacionada com o próprio sustento de algumas famílias, ou de familiares, que trabalham nessas montadoras.

3.2.1. O estudo-piloto e a (re)organização do material

O estudo-piloto mostrou-se imprescindível para a pesquisa exploratória. A partir dele, percebeu-se a necessidade de ajustes na intervenção. Verificaram-se as hipóteses formuladas e a revisão dos procedimentos estatísticos e analíticos.

O estudo-piloto possibilitou o contato da pesquisadora com o material didático usado pela turma pesquisada, e permitiu uma reflexão acerca do preparo de um material que atendesse aos objetivos da pesquisa, e, ao mesmo tempo, não

destoasse do contexto da intervenção, e atividades anteriormente produzidas para os alunos; viabilizou o contato da pesquisadora com a turma. Combinou-se, com a turma que a pesquisadora assistiria algumas aulas/oficinas.

Essa etapa foi laboriosa e durou aproximadamente dois meses. Segue um breve relato:

A princípio, houve uma elaboração de todas as etapas da intervenção e do material a ser usado como um suporte didático. Atentou-se para as sugestões da banca de qualificação que destacou principalmente dois pontos a serem revistos quanto à intervenção: a quantidade de seções previamente elaboradas e o uso de termos técnicos no material de suporte didático. E, estando de acordo também com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que afirmam não ser necessário mais que cinco módulos para uma sequência didática, reconheceu-se a inadequação e o exagero na elaboração inicial, o que seria exaustivo para as crianças. Assim, todas as etapas foram reformuladas.

Houve, então, um novo planejamento das etapas e do material de suporte didático. Em seguida, todo o material foi analisado e discutido com uma pedagoga, especialista em Didática da Língua Portuguesa e mestre em educação e pela professora da turma. Depois de sofrer as reformulações, o material foi testado com uma aluna frequentando o mesmo ano escolar em questão.

Na medida em que as atividades foram acontecendo, percebeu-se a necessidade de novas adaptações e correções. No final das seções, perguntou-se para essa aluna qual a parte da produção do texto de opinião que ela julga ser a mais difícil. Em função da resposta, “- *é muito difícil imaginar a opinião das outras pessoas que são contra a minha opinião. Pensar no lugar dos outros, sabe!*”, foram revistos alguns procedimentos para a instrumentalização/preparação da professora quanto a disponibilizar aos alunos uma maior atenção para os contra-argumentos. Visto que, consultando materiais didáticos e teóricos da área, destacou-se o fato de que a maior parte das atividades argumentativas presentes nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas cabe ao aluno apenas emitir opinião e justificá-la.

Durante o processo de elaboração dos instrumentos e procedimentos, houve contatos com a professora-mediadora que implementou a intervenção com o propósito de conhecer melhor o perfil da turma, a escrita, a linguagem, a organização didática do material usado cotidianamente, a capacidade de leitura e

compreensão de textos pelos alunos etc. Finalizada essa fase em que todas as etapas haviam sido revistas, todo o procedimento (sequência didática, testes, material de suporte didático) foi trabalhado (analisado e discutido) com a professora-mediadora, como mostrado a seguir:

3.2.2. Preparando o professor-mediador

Santos (2007) destaca que, para haver uma mudança na realidade de produção textual dos alunos, os professores precisam de conhecimentos prévios que englobam a concepção de linguagem, um aparato teórico sobre o letramento, a noção de gêneros textuais, e, principalmente forneça didáticas referentes ao ensino da língua para realização de uma prática pedagógica diferenciada.

Partindo desse pressuposto, julgou-se fundamental a realização de dois encontros específicos com as professoras-mediadoras, com as seguintes finalidades:

- Possibilitar um conhecimento mais aprofundado acerca do tema, destacando as concepções teóricas que embasam o planejamento da sequência didática;
- Discutir a sequência didática proposta para esta intervenção verificando a aplicabilidade na sala de aula, e esclarecendo possíveis dúvidas.

Evidencia-se que a professora foi orientada a rever o conteúdo de cada oficina caso houvesse necessidade. O tempo e o momento destinado a cada uma das oficinas ficava a critério da realidade da turma, de cada oficina, e do planejamento da professora.

Os encontros com a professora-mediadora procederam da seguinte maneira:

1º encontro

- Diálogo sobre o conteúdo proposto na pesquisa;
- Exposição oral e dialogada sobre os principais conceitos e concepções pertinentes ao tema da pesquisa;
- Esclarecimento de dúvidas;

2º encontro

- Leitura e discussão do roteiro de ações (ANEXO 1);
- Leitura e discussão do material de suporte didático (ANEXO 2).

Durante a execução da pesquisa, acompanhou-se a maioria das seções de intervenção.

3.2.3. A sequência didática e as produções textuais

Elegeu-se como instrumento e procedimento principal para a coleta de dados, a realização da sequência didática fundamentada principalmente em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e em Bronckart (1999). Vale lembrar que, para aqueles autores, *sequência didática* “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97), conforme apresentado na fundamentação teórica.

Considera-se relevante informar que, na orientação metodológica proposta por esses autores, “concretizar uma proposta na forma de material didático é, por vezes, correr o risco de torná-la estática ou mesmo de vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apóia [sic].” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 127). O que parece uma contradição com a sequência didática elaborada pela pesquisadora (com o auxílio de especialistas e da professora) e apresentada passo a passo neste estudo. Entretanto, ressalta-se que a finalidade primordial dessa sequência didática foi suprir os objetivos da investigação. O que exigiu um planejamento detalhado que pudesse aproximar ao máximo o contexto pedagógico cotidiano dos alunos com a finalidade da pesquisa. Por isso, o material elaborado (ANEXO 2) para atender aos fins investigativos deve ser considerado como um *suporte didático*, e o *roteiro de ações* como procedimentos fundamentais para a proposta de investigação, descartando-se a ideia de material didático rígido, inflexível.

Destaca-se ainda que as atividades da intervenção (ANEXO 2) foram identificadas de acordo com a sequência com que foram trabalhadas. Assim, usou-se, no canto esquerdo da atividade, A1 para a atividade realizada primeiro; A2 para a atividade realizada na sequência, e assim, sucessivamente.

A seguir, apresenta-se a tabela de programação da intervenção com o resumo da sequência didática. Para conhecê-la detalhadamente, ver o roteiro de ações (ANEXO 1).

TABELA 1: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS DE OPINIÃO

1ª ETAPA: PRODUÇÃO INICIAL (PRÉ –TESTE)			
Produção inicial:	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Verificar o conhecimento textual dos participantes quanto à produção do texto de opinião antes da intervenção. 	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> Atividade escrita: Produção de um texto sem intervenção explicativa da professora sobre a tipologia ou gênero.	Material: Atividade impressa (A1)
2ª ETAPA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (INTERVENÇÃO)			
Sensibilização ao gênero: preparando o aluno.	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da argumentação na vida cotidiana. Preparar os alunos para reconhecerem a importância comunicativa dos textos argumentativos, especialmente o texto de opinião. 	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Oral</i>: discutir sobre a importância do diálogo, o entendimento das opiniões diferentes, - <i>escrita</i>: contextualizando o estudo. - <i>Oral</i>: Tabela: Palavras e expressões que facilitam o entendimento e a produção do texto. 	Material: Atividade impressa (A2) Tabela impressa (A3)
MÓDULO 1: Conhecendo o texto argumentativo/de opinião			
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL

<p>Oficina 1:</p> <p>Conhecendo o texto de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma apresentação global sobre as características de um texto argumentativo. • Familiarizar-se com o texto de opinião • Identificar o texto de opinião. 	<p><i>Atividade oral:</i></p> <p><i>Atividade escrita (A4): conhecendo o texto de opinião</i></p>	<p>Revistas, jornais</p> <p>Material impresso (A4)</p>
<p>Oficina 2</p> <p><i>Entendendo a produção do texto de opinião: o argumento.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o <i>argumento</i> como um elemento integrante do texto de opinião; • Entender que argumento é um conjunto de pontos de vista e justificativa que identifica a opinião do proponente e as razões com as quais o apoia. • perceber a existência de opiniões diferentes, contrárias, os contra-argumentos, em textos de opinião. 	<p><i>Atividade (A5): Texto “Contra o trabalho infantil”.</i></p> <p><i>Debate sobre o texto, sobre o tema, e sobre a estrutura do texto.</i></p>	<p>Texto Impresso (A5)</p>
<p>Oficina 3</p> <p><i>Reconhecendo as opiniões contrárias, divergentes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o <i>contra-argumento</i> como um componente do texto que revela a existência de pontos de pontos de vistas diferentes que precisam ser reconhecidos e considerados; • Entender a importância de se considerar ideias diferentes que possibilitam uma (re)organização do conhecimento/opiniões. • Compreender que uma opinião contrária não significa um problema pessoal, uma intriga, uma forma de desfazer do outro. Apenas representa uma opinião 	<p><i>Atividade (A6): Pesquisa na escola</i></p> <p><i>Elaboração de um cartaz com os resultados da pesquisa.</i></p>	<p>Atividade impressa</p> <p>Cartolina, tinta, lápis colorido, revistas, cola, tesoura.</p>

	diferente e que devemos saber lidar com as diferentes opiniões, negociando pontos de vista.		
<p><i>Oficina 4</i></p> <p><i>Respondendo opiniões contrárias/diferentes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Entender que a <i>resposta</i> é um elemento constitutivo do texto de opinião que apresenta a reação do proponente à oposição, ou seja, aos possíveis <i>contra-argumentos</i>; Perceber que, ao levar em consideração opiniões contrárias às suas, o proponente poderá aderir a essas ideias incorporando-as às suas, ou poderá refutá-las, de maneira parcial ou completamente. Para isso, precisa expor seu ponto de vista final. 	<p><i>Atividade (A7):</i> <i>minha resposta</i></p>	<p>Atividade impressa (A7)</p>
<p><i>Oficina 5</i></p> <p><i>Produção dirigida</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que a produção de texto de opinião é composta basicamente por três elementos: o argumento, os contra-argumentos e a resposta. 	<p><i>Atividade (A8):</i> <i>Texto de opinião.</i></p>	<p>Atividade impressa (A8)</p>
Módulo 2: Avaliando a produção – estrutura, coesão e coerência textual			
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL

<p><i>Oficina 6</i></p> <p><i>Aprendendo a avaliar/analisar a produção</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar se o texto apresenta os elementos composicionais do texto de opinião. • Analisar se a produção textual está clara, compreensível. • Informar se há necessidade de mudanças no texto, apontando possibilidades para tornar o artigo mais fácil de ser entendido pelo leitor. 	<p>Atividade A9: os alunos deverão se organizar em duplas e trocarão os textos produzidos. Deverão ler o texto do colega, analisá-lo de acordo com as orientações propostas na atividade.</p> <p>Atividade Oral: Depois da realização da atividade a professora poderá abrir uma discussão sobre a importância de rever o texto, pensar se as ideias estão claras ou não para o leitor.</p>	<p>Produção escrita realizada pelo colega (A9)</p>
Módulo 3: Produção Autônoma			
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL
<p><i>Oficina 7</i></p> <p>Produção não dirigida:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto de opinião sem o auxílio da professora. • Analisar se a competência relativa à produção do texto de opinião alterou em função da intervenção. 	<p><i>Atividade A10:</i></p> <p>Produção de um texto de opinião.</p>	<p>Material impresso (A10)</p>
3ª ETAPA: AUTOAVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL			
<p>Auto-avaliação, revisão, e reescrita textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o aluno adquiriu competências suficientes para avaliar a sua produção identificando possíveis falhas na sua escrita (consciência metatextual). 	<p>Atividade 11:</p> <p>Autoavaliação da <i>produção inicial</i>, revisão e reescrita</p>	<p>Texto da produção inicial (A1)</p> <p>Atividade impressa (A11)</p>

3.2.4. Considerações sobre as produções (atividades) selecionadas para análise

As contribuições de Vygotsky sobre os níveis de desenvolvimento serviram como apoio teórico para se pensar na mediação na sala de aula. Assim, além de considerar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real, pode-se presumir a zona de desenvolvimento proximal, isto é, o que os alunos poderiam fazer a partir da mediação dos colegas e (ou) dos professores. A realização das atividades subsequentes à produção inicial visou atuar na distância, no espaço entre o que os alunos sabiam fazer sozinhos e o que eram capazes de realizar com a ajuda de outros (zona de desenvolvimento proximal), vislumbrando que os mesmos obtivessem maior desenvolvimento. Com isso, foi possível organizar a sequência didática estabelecendo as atividades que seriam realizadas em grupo; as atividades que poderiam ocorrer com a organização em dupla; e, quais as atividades que os alunos deveriam realizar sozinhas. Pensou-se, conseqüentemente, no papel do professor para mediar a dinâmica de cada uma dessas atividades/oficinas.

A elaboração da primeira atividade (ANEXO 2 – A1) exigiu cuidados específicos por se tratar da produção inicial cujo objetivo implicava em revelar as competências já instaladas nos alunos, e a conhecer como elas representam o gênero em questão. Isto implica dizer que se buscou na elaboração da produção inicial conhecer, ou estimar, o que os alunos já eram capazes de realizar sozinhos, servindo, assim, como um parâmetro do nível em que se encontravam.

Pensando no objetivo, e, por ter definido que a primeira produção ocorreria antes de qualquer intervenção, ou seja, antes mesmo da apresentação da situação, percebeu-se a necessidade de atentar principalmente para quatro pontos que delinearam o encaminhamento da atividade, pontos esses considerados essenciais à realização da produção pelos alunos:

- Apresentar como tema uma situação corriqueira no universo infantil a ser usado como fonte inspiradora da produção.
- Contextualizar a produção em uma proposta didática que representasse/simulasse uma situação identificável pelo aluno como algo semelhante ao que pode ocorrer na vida real, extraescolar;

- Expor o tema e as instruções de maneira que, por si mesmos, os alunos pudessem se sentir motivados e capacitados a escrever sem a necessidade de mediação/intervenção da professora.
- Exibir as instruções para a atividade de maneira que o aluno fosse conduzido a uma reflexão crítica podendo resultar em uma posição sobre o tema, na emissão de um juízo de valor, na negociação para a defesa de pontos de vista sobre o assunto. E, essa produção deveria ocorrer de forma autônoma, isto é, sem requerer auxílio extra da professora no momento da escrita.

A atividade relativa à *produção inicial* foi elaborada tomando-se como ponto de partida a suposição de que todos os alunos, ou a grande maioria deles, não conheciam a estrutura formal desse gênero textual, do tipo argumentativo, a partir de um ensino sistemático, organizado com essa finalidade. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma produção inicial não expõe os alunos a uma experiência de insucesso. Ao contrário, se a disposição comunicativa for definida o suficiente na apresentação da situação, todos os alunos, incluindo aqueles mais fracos, serão capazes de produzir um texto respondendo adequadamente à situação dada, ainda que não respeitem todas as características do gênero.

A partir desses pressupostos, pensou-se na complexidade de elaborar uma atividade que devia ser organizada não apenas como um instrumento de reconhecimento das capacidades dos alunos relativas ao gênero, mas também como uma das etapas da estratégia de ensino, uma vez que seria usada na auto-avaliação, última etapa do processo. Como a *produção inicial* precederia a apresentação da situação (primeira etapa da sequência didática), a sua disposição comunicativa devia ser planejada com clareza, com instruções muito bem delimitadas, que possibilitasse aos alunos a sua execução sem necessidade de mediação, isto é, que estivesse coerente com a capacidade de desenvolvimento real dos alunos.

Os procedimentos destinados à execução da *produção inicial* ocorreram da seguinte forma: precedendo à leitura das instruções da atividade, a leitura do texto informativo detonador da argumentação (“criança desobedece e apanha do pai”) e à produção escrita, houve um breve debate sobre o tema (bater nas crianças

resolve?). Neste momento os alunos ainda não sabiam que iriam produzir um texto escrito. A professora iniciou as atividades falando sobre o tema e questionando-os sobre suas opiniões. Desta forma, houve uma motivação geral. Percebeu-se que os alunos estavam participando espontaneamente, sendo encorajados não por obrigações de cunho pedagógico para simplesmente cumprir com a proposta da professora, mas precisamente pela polêmica do tema, pela relevância do assunto em suas realidades, pela significação em suas vidas.

Diante da reação dos alunos presenciada pela pesquisadora, acredita-se que o tema (bater nas crianças resolve?) os tenha atingido diretamente, seja por vivenciar tal situação, seja por compartilhar da dor e aflição alheia. O tema parece ter desempenhado uma forte inter-relação entre os alunos e as suas experiências de forma que, ao se depararem com a possibilidade de discussão, de produção (oral ou escrito), agarram-na com mais motivação, com maior empenho.

Assim, quando os alunos encontravam-se bem participativos, a professora solicitou a produção de um texto escrito. Foram distribuídas as folhas com as instruções da atividade e o texto informativo. Não houve nenhuma informação extra quanto ao tipo de texto a ser produzido nem foi mencionado o gênero. Um dos alunos fez a leitura da atividade e todos começaram a escrever.

Quanto à *produção dirigida* (ANEXO 2 - A8), analisando-a de forma descontextualizada do processo de intervenção, poder-se-ia dizer que se trata de uma atividade que enfatiza uma construção textual linear, muito comum em livros de língua portuguesa voltados para a produção textual, ou em manuais de ensino da redação. Nestes livros didáticos, facilmente se encontram atividades a serem desenvolvidas seguindo um modelo para a produção de texto sendo que, na maioria delas, o aluno deve realizar etapa por etapa. O modelo que se apresenta normalmente segue um esquema no qual o aluno deve escrever a introdução → o desenvolvimento → a conclusão. Há, portanto, uma espécie de formatação no ensino da produção textual.

Contudo, analisando-a no conjunto de atividades que foram propostas durante a intervenção, percebe-se que a produção dirigida não visa uma construção cujos elementos constitutivos se sucedem sempre numa única direção. Objetivou fazer com que os alunos percebessem que os elementos constitutivos do texto de opinião, trabalhados de diferentes maneiras nas atividades precedentes, podiam constituir uma unidade textual.

A sequência de ações proposta nessa atividade seguiu uma lógica didática diferente da implicada no modelo didático tradicional de produção textual, apesar de apresentar similitudes no modo como se apresenta. A decisão de trazer para uma atividade as informações precisas sobre a produção de um texto de opinião partiu do pressuposto de que ela, por si só, não seria suficiente para engessar a produção dos alunos a um modelo linear preestabelecido. Primeiro porque os alunos já tinham realizado diferentes atividades, vivenciando outras práticas pedagógicas cujas interações realizadas viabilizaram a produção de elementos constitutivos de outras maneiras. E, em segundo lugar, porque a mediação da professora durante a execução da atividade reforçaria a ideia de que o texto de opinião é composto principalmente por estes três elementos, não necessariamente seguindo esse esquema/formatação. Ou seja, no planejamento desta atividade levou-se em consideração o fato de que a organização da estrutura de um texto de opinião não deve seguir um modelo único, mas sim, estar atrelada à percepção do produtor de texto em organizar a sua produção a partir da necessidade sociocomunicativa de modo a lhe possibilitar um maior sucesso na empreitada de persuadir.

A atividade de *produção dirigida* (ANEXO 2 - A8) inicia-se com um texto explicativo com a finalidade de trazer para os alunos informações sobre os textos de opinião, a sua finalidade sociocomunicativa, e suas características principais. Na sequência, os alunos são convidados a realizarem uma produção. Diante do tema (O uso do uniforme escolar deve ser obrigatório?), posto como um questionamento, os alunos seguiram os passos das informações. No primeiro passo, os alunos deveriam construir o argumento, ou seja, deveriam produzir uma opinião, uma tomada de posição e justificá-la. No segundo passo os alunos apresentam possíveis oposições, e, para finalizar, devem responder ao conflito que foi gerado, aderindo ou refutando as oposições.

Quanto à atividade de *produção não dirigida*, tentou-se seguir os mesmos princípios usados na elaboração e encaminhamento da produção inicial. No entanto, destacam-se duas divergências que, no ponto de vista da pesquisadora, podem ter influenciado no desempenho dos alunos no momento da produção: a primeira refere-se ao tema escolhido, pois, até que ponto “trocar o carro pela bicicleta” instiga os alunos a discutir o assunto com tanto interesse/empenho quanto o apresentado no tema da produção inicial (bater nos alunos resolve?). Situação verificada durante a execução da atividade e confirmada na análise das produções. Esse tema, em si,

diz respeito a um problema social, é polêmico e os alunos têm consciência quanto a essa questão, mas não pareceu que lhes atinge tanto quanto o tema da produção inicial. A segunda divergência está relacionada à maneira como as instruções foram expostas. Na produção não dirigida, o tema foi exposto constituído de frases afirmativas, sem dar margem à contestação para os alunos. Os textos usados previamente também eram informativos, mas não geravam muita polêmica. O resultado dessa situação didática será discutido na análise dos textos.

A professora-mediadora seguiu os passos idênticos aos executados na *produção inicial*. Houve a preparação antecipada com debates e discussões. Contudo, percebeu-se que os alunos não se motivaram tanto quanto no dia da *produção inicial* e em outras atividades (com outros temas). Em seguida, foram lidas as instruções da atividade que contem um texto informativo sobre o assunto e os alunos produziram os textos.

A atividade de *reescrita (da produção inicial)* representa uma produção resultante da auto-avaliação, cuja finalidade era analisar se o aluno adquiriu competências para se auto-avaliar identificando possíveis falhas e realizando melhorias na sua escrita. O que indicaria uma suposta expressão do desenvolvimento da consciência metatextual.

A auto-avaliação, que culminou numa *reescrita*, ocorreu depois da realização de uma atividade (A9) denominada *Revisando a produção do colega*, em que os alunos deviam trocar as produções e realizar uma avaliação emitindo sugestões para melhorar as produções dos colegas. Esta atividade visava preparar os alunos para a auto-avaliação. Segundo a hipótese de Luria (2008) em sua pesquisa sobre autoanálise e auto-avaliação:

A formulação das características psicológicas próprias é um processo complexo que se estrutura sob influência direta das mesmas práticas sociais que determinam outros aspectos da vida mental; e os seres humanos primeiro fazem julgamentos sobre os outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre si próprios, e então, sob influências desses julgamentos, são capazes de formular julgamentos sobre si próprios. (LURIA, 2008, p. 195)

Desta forma, acreditou-se que os alunos deveriam primeiro avaliar e sugerir melhorias em uma produção de um colega. Esta etapa da intervenção foi um momento muito rico e proveitoso. Todos os alunos se envolveram na atividade e a realizaram com muito empenho e respeito à produção do colega.

No processo de auto-avaliação, os alunos deviam rever a sua *produção inicial* para analisar o plano textual realizado, verificando se fizeram uso de todos os elementos constitutivos do texto de opinião, e analisar também o uso dos operadores argumentativos. Na reescrita, podiam usar novos termos e (ou) expressões de acordo com os operadores argumentativos; fazer retiradas ou inclusões de elementos constitutivos do gênero e (ou) modificar a escrita inicial de acordo com o que julgassem essenciais visando melhorias no seu texto.

Os contextos de produções criadas para as atividades apresentam outras dimensões a serem observadas por intermédio das instruções contidas nas atividades. Simulando a necessidade de um jornal em selecionar textos para ser publicado em uma seção especial, “Com a boca no mundo”, tentou-se fazer com que o aluno transcendesse, no momento de cada produção, a ideia de que o seu destinatário era a professora e compreendesse que seu texto poderia ter repercussões extraclases. Souza (2003) destaca que

Se o objetivo principal da argumentação consiste em realizar modificações nas crenças e opiniões do interlocutor; uma orientação para a produção de texto, que não faça alusão a esse componente da interação verbal, provavelmente não favorece a criação de sua representação. Em relação às crianças, o problema torna-se mais grave, não só porque cria uma situação de produção textual, desprovida de qualquer função social da linguagem escrita, mas também porque faz com que o aluno veja o professor como o único leitor de seus textos. (SOUZA, 2003, p. 124-125).

Outro ponto que foi considerado na elaboração das atividades diz respeito à adaptação de uma situação sociocomunicativa presente na esfera social para a esfera escolar para cumprir finalidades didáticas. Essa adaptação não pode ser reduzida a uma mera transposição do gênero que circula socialmente para a sala de aula. Segundo Marcuschi (2007),

Quando trabalhado na escola, seja nas atividades de leitura ou nas de produção, o gênero textual será sempre uma variação desses gêneros de referência, sobretudo no que diz respeito aos aspectos funcionais, mas, em parte, também quanto às características linguísticas formais e à seleção dos conteúdos e conhecimentos. Portanto, aqui haverá, igualmente, um “deslizamento de sentido”, (...) [é] o que ocorre quando o gênero textual que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, quando ele se coloca a serviço do ensino e da aprendizagem, portanto. Ao longo dessa trajetória, que vai do espaço extra-escolar para o escolar, o gênero textual sofre, incondicionalmente, mutações várias. (MARCUSCHI, 2007, p. 62).

A partir desses fundamentos, buscou-se, portanto, fazer com que o contexto de produção, no caso as atividades, simulasse uma situação o mais próximo possível do real. Considera-se, assim, que as atividades contemplaram o reconhecimento de destinatários (potencial ou real), o que parece ter favorecido a consideração do *outro* na negociação de pontos de vista, como será mostrado nas análises dos textos.

Com relação às atividades envolvendo o conhecimento dos operadores argumentativos e operadores organizacionais, os alunos fizeram uma análise inicial da tabela. A professora realizou com eles a construção de diferentes proposições envolvendo a utilização desses termos e expressões. A partir desse contato inicial, em todas as atividades subsequentes, a professora retomava a tabela e os alunos eram orientados a reescrever orações melhorando-as a partir do uso desses termos.

Cumprida a etapa de comentários acerca das atividades que culminaram nas produções que foram analisadas, segue-se, então, para as análises propriamente ditas. Objetivando mostrar um panorama geral dos resultados referentes a cada tópico a ser analisado e discutido, os dados numéricos levantados, sejam eles de frequência ou de percentual, abrem cada seção. Contudo, relembra-se que não há pretensão de cruzar variáveis para indicação de níveis de significância, como dito na metodologia, por tratar-se de um estudo de caráter mais qualitativo do que quantitativo.

3.3. DOS TRATAMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE

Foram adotados como *corpus* da pesquisa 72 textos, sendo 18 textos produzidos na *produção inicial*, 18 textos da *produção dirigida*, 18 textos referentes à produção não dirigida, e 18 textos reescritos após a auto-avaliação e revisão. A análise do *corpus* foi realizada *qualitativamente*, e, de forma *quantitativa* como um suporte para a compreensão do processo de intervenção, como apresentado a seguir:

3.3.1 Considerações acerca dos procedimentos de análise.

Os dados coletados não comportam análises estatísticas sofisticadas. Foram feitas apenas algumas análises descritivas, enfatizando-se as análises qualitativas.

Para os dados numéricos (incidência dos elementos constitutivos do texto de opinião; uso de operadores argumentativos e operadores organizacionais) levantados nos textos produzidos pelos participantes foi efetuada uma análise de frequência e de percentual, sem a pretensão de cruzar variáveis para a indicação de níveis de significância, pois não se trata de um estudo correlacional e tampouco explicativo (causal).

A análise dos dados de cada participante e do grupo de participantes foi realizada à luz do referencial teórico apresentado.

a) Quanto à estrutura do texto:

Os procedimentos estatísticos realizados referentes à estrutura do texto de opinião foram: a contagem das frequências com que cada elemento constitutivo do texto de opinião aparece (unidade de análise - argumento, contra-argumento, resposta). De acordo com a unidade de análise adotada, foram organizadas as seguintes categorias:

- **Categoria I:** texto não-argumentativo.
 - **Categoria II:** apresenta somente argumentos (ponto de vista e justificativa).
 - **Categoria III:** apresenta argumentos e uma conclusão (ponto de vista e justificativa e finaliza o texto reforçando a opinião – às vezes na conclusão o aluno deixa implícita a consideração à oposição).
 - **Categoria IV:** apresenta argumentos contrapostos e não há um fechamento das ideias expostas.
 - **Categoria V:** apresenta argumentos, contra-argumentos e a resposta (ponto de vista e justificativa, considera opiniões contrárias, apresenta a reação à oposição).
- ➔ Salienta-se que foram considerados os elementos da unidade expressos explicitamente no texto, principalmente com relação aos contra-argumentos.

b) Quanto aos elementos de coesão conectiva e coerência textual

Os elementos de coesão conectiva (operadores argumentativos e operadores organizacionais) foram analisados estatisticamente a partir das frequências com que ocorreram nas produções relativas a cada etapa. Em seguida, realizou-se uma análise qualitativa quanto ao uso dos mesmos e a relação estabelecida com a coerência nas produções. Na tabela a seguir, apresentam-se os elementos trabalhados na intervenção e investigados:

Expressões que anunciam o ponto de vista do autor:

Diante de tudo...	Em primeiro lugar...
Há diferentes opiniões sobre...	O tema que eu vou tratar...
Para começar, direi...	Falaremos sobre...
Na minha opinião...	No meu ponto de vista...
Com certeza...	Parece-me que...

Expressões que dão noção de tempo e de espaço:

Em primeiro lugar...	Em segundo lugar...
Como veremos...	Como vimos...
Neste ponto...	Aqui na primeira parte...

Expressões que ajudam a reforçar ou esclarecer melhor a ideia que estamos apresentando:

Por exemplo...	Isto é...	ou seja...	Por outro lado...
Quer dizer...	Segundo fulano...		Em outras palavras...

Palavras que facilitam a compreensão do sentido do texto

Quando queremos apresentar **oposição** (ideia contrária): mas, porém, contudo.

Quando queremos indicar uma **causa** (motivo): porque, pois, já que, desde que.

Quando queremos indicar **conclusão** (fim) de uma ideia: logo, assim, portanto.

Quando queremos fazer uma **comparação**: mais do que, menos do que, assim como, tal qual.

Quando queremos apresentar uma **condição**: se, a menos que, a não ser que.

Quando queremos expressar **finalidade**: para que, a fim de que.

Quando queremos dar a ideia de **adição** (acrescentar algo): e, mais ainda, bem como.

Quando queremos expressar **exclusão**: nem

Quando queremos expressar uma **alternativa**: ou

O procedimento realizado foi qualitativo, comparando-se as respostas de cada aluno, sobre cada questão, com a reescrita da *produção inicial*. Analisou-se se houve alteração na reescrita, quais alterações foram realizadas, se houve inclusão ou exclusão de operadores argumentativos, ou de elementos constitutivos da estrutura do texto.

3.3.2 Considerações acerca da apresentação dos resultados

Para apresentar os resultados, foram seguidos alguns procedimentos com o intuito de torná-los mais compreensíveis e melhor discuti-los. Assim

- os dados estão dispostos na forma de quadros, de tabelas ou de gráficos, dependendo da necessidade imposta pelas características de cada um deles.

Conforme a necessidade, também há a apresentação de textos ou de trechos dos textos com o propósito de exemplificar a interpretação realizada;

- os dados foram interpretados com explicações do que eles significam, em nossa visão, com explicitações de cada um deles;
- os dados são discutidos no final da apresentação e da interpretação de cada um deles. Nessa discussão são retomados os pensamentos dos autores da fundamentação para estabelecer uma discussão entre os dados da pesquisa empírica com a pesquisa teórica.
- discute-se, finalmente, se os dados coletados (resultados da intervenção) confirmam os pressupostos; se eles corroboram os argumentos teóricos e (ou) de outras pesquisas apresentados na fundamentação teórica.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo anterior, apresentou-se a metodologia da pesquisa apontando os pressupostos de ação didático-metodológica que delinearão a intervenção, bem como os procedimentos adotados para coleta e a análise dos dados. Destacou-se que o *corpus* da tese foi constituído de textos de opinião produzidos por alunos do 5º ano, na sala de aula. Estes textos foram selecionados a partir do seguinte contexto de produção: para o início do processo foi realizada a escrita de um texto denominada *produção inicial*; no transcorrer do processo, houve duas produções intituladas *produção dirigida* e *produção não dirigida*, e, definiu-se que na última etapa do processo seria realizada a *reescrita* (da *produção inicial*).

Com a finalidade de responder as questões norteadoras dessa investigação, este capítulo está subdividido em três seções. A primeira delas, denominada “*Elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião nas produções dos alunos*”, analisa-se e se discute a construção dos textos dos alunos no que diz respeito à estrutura textual. Na segunda seção, intitulada “*O encadeamento por conexão nos textos de opinião dos alunos e a coerência textual*”, verifica-se a frequência do uso de operadores argumentativos analisa-se e discute-se a adequação desse uso, apontando se houve melhorias qualitativas (ou não) quanto à coerência e a coesão. Na terceira seção, nomeada *A auto-avaliação, a revisão, e a reescrita: a expressão da consciência metatextual*, são apresentados e discutidos os resultados da auto-avaliação a partir da reescrita dos textos da produção inicial, fazendo-se uma retomada dos principais resultados à luz dos fundamentos relativos à consciência metatextual, e ao interacionismo sócio-histórico e sociodiscursivo.

Nas duas primeiras seções de análise, utiliza-se da apresentação de dados estatísticos com o intuito de apontar os resultados gerais da turma, uma vez que se mostrou impossível e mesmo não produtivo a realização da análise qualitativa de todos os textos (produções), de todos os alunos.

Salienta-se que os textos selecionados para a análise qualitativa não obedecerão a uma seleção rigorosa que delimite e restrinja as escolhas, de maneira que todos os textos tenham igual oportunidade de ser analisado. Isto é, serão apresentados os textos (produtos das atividades descritas na metodologia) de acordo com a conveniência da discussão teórica, sem necessariamente repetir o mesmo percurso de análise para todos os alunos (por exemplo, produção inicial e

produção não dirigida). Portanto, pode-se analisar textos da produção inicial, produção não dirigida e a reescrita de um aluno; de outro, pode-se selecionar apenas a produção inicial e a reescrita; de outro aluno pode-se ainda selecionar a reescrita, ou a produção não dirigida, ou ainda apenas trechos de algum dos textos.

Destaca-se que a pesquisadora realizou inicialmente uma análise qualitativa para a primeira versão deste capítulo sem identificar os autores dos textos a partir das informações contidas nos relatórios individuais (cuja síntese é apresentada na metodologia). Por se tratar de uma turma composta por alunos que apresentam especificidades muito distintas (aluno que faz uso de medicamento, aluno com déficit intelectual, aluno em situação de vulnerabilidade familiar, aluno em situação de risco social), definiu-se que a não identificação dos alunos evitaria um olhar direcionado às possíveis dificuldades, distúrbios, deficiências (problemas de aprendizagens). Usaram-se cognomes e, somente depois de uma primeira análise qualitativa descritiva – visto que os textos já haviam passado por várias leituras anteriores que resultaram em uma primeira seleção –, que se voltou para os relatórios com a finalidade de realizar a síntese de caracterização dos sujeitos apresentada na metodologia. Depois, foi realizada uma revisão das análises com o intuito de fazer possíveis incrementos numa releitura da análise qualitativa.

Para analisar os resultados, partiu-se do pressuposto de que a argumentação faz parte da linguagem infantil desde muito cedo, proposição cujo valor de verdade é consenso na literatura especializada. Souza (2003, p. 182), por exemplo, afirma que o aluno, desde o letramento¹⁹, já “é capaz de argumentar por escrito, defender sua opinião e justificá-la, por meio de argumentos, chegando a elaborar uma argumentação negociada”. Considerou-se que a escrita, por não se revelar como uma mera transcrição da fala e por implicar em diferentes modelos e estilos linguísticos pré-definidos socialmente, encontra-se condicionada a um ensino sistematizado. Acreditou-se também que a auto-avaliação auxilia no desenvolvimento da consciência metatextual viabilizando melhorias na produção de textos e dos processos criativos na escrita.

¹⁹ Para Soares (2002, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

PARTE 1

4.1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ESTRUTURA DO TEXTO DE OPINIÃO NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Nesta seção, serão apresentados, comparados e discutidos textos, ou trechos dos textos, realizados pelos alunos na *produção inicial*, na *produção dirigida*, *produção não dirigida*, e (ou) na *reescrita*, analisando a presença dos elementos que constituem a estrutura de um texto de opinião. Com esse enfoque, busca-se responder a seguinte questão:

- Como se apresenta o desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção textual no que se refere ao uso de elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião no transcorrer desta pesquisa?

Nesses termos, parte-se do pressuposto de que *é provável que os conhecimentos concernentes à estrutura de textos de opinião, abordados em uma sequência didática, sejam apropriados pelos alunos participantes favorecendo o desenvolvimento dos mesmos na produção desses textos.*

A análise dos dados obedeceu a uma organização metodológica considerando-se quatro etapas: (1) análise de todos os textos (*produção inicial*, *produção dirigida*, *produção não dirigida*, *reescrita*) de cada um dos alunos, individualmente; (2) análise geral dos textos separados de acordo com o tipo de produção realizada; (3) categorização dos textos conforme a unidade de análise (argumento, contra-argumento, resposta), verificando a ocorrência dos elementos constitutivos da estrutura dos textos de opinião; (4) análise descritiva do desempenho dos alunos.

Os parâmetros definidos para a apresentação das análises são:

- Apresentação global de tabela apontando o uso de elementos constitutivos dos textos de opinião, em cada produção (*produção inicial*, *produção dirigida*, *produção não dirigida*, *reescrita*), de cada aluno (individualmente).
- Apresentação dos dados em gráficos indicadores de porcentagem, com a finalidade de auxiliar a interpretação dos mesmos.
- Textos, ou trechos de textos, com o intuito de exemplificar as análises qualitativas.

4.1.1 Considerações Preliminares

Com o intuito de possibilitar um panorama de todas as produções analisadas nessa seção, apresentam-se gráficos contendo o processo de produção dos alunos participantes de acordo com uma categorização feita a partir da unidade de análise proferida Leitão (2007b), conforme apresentado na metodologia.

Salienta-se que essa categorização não deve ser tomada isoladamente como uma proposta de avaliar a competência textual desses alunos a partir do uso de elementos constitutivos do texto de opinião, definindo-os como coerente/incoerente; adequado/inadequado; certo/errado, ou qualquer outra dicotomia que engessa o ato construtivo realizado pelo aluno. Ou mesmo como uma forma de emitir juízo de valor sobre o desenvolvimento desses alunos desconsiderado todo o processo qualitativo expresso na construção de cada parte do texto. Essa tabela de categorização constitui-se em um primeiro momento da análise qualitativa, servindo como um parâmetro para verificar a incidência de elementos constitutivos do texto de opinião em cada uma das produções dos alunos, podendo auxiliar na compreensão do plano textual seguido por eles na elaboração de suas produções.

Os gráficos, tomados em conjunto, foram considerados relevantes porque possibilitaram à pesquisadora visualizar na íntegra o *corpus* da pesquisa concernente à organização e estrutura dos textos de opinião. Assim, serviram como um auxílio interpretativo para a realização de uma análise mais completa, subsidiando a discussão pertinente às atividades que possibilitaram um maior desempenho dos alunos na produção dos seus textos.

Destaca-se ainda que quaisquer das informações contidas nos gráficos não devam ser interpretadas isoladamente e descontextualizadas, pois, isolando-as pode-se corromper o verdadeiro estado de desenvolvimento dos alunos. Para facilitar, retomam-se as categorias anteriormente apresentadas na metodologia:

- **Categoria I:** texto não-argumentativo.
- **Categoria II:** apresenta somente argumentos (ponto de vista e justificativa).
- **Categoria III:** apresenta argumentos e uma conclusão (ponto de vista e justificativa e finaliza o texto reforçando a opinião – às vezes na conclusão o aluno deixa implícita a consideração à oposição).

- **Categoria IV:** apresenta argumentos contrapostos e não há um fechamento das ideias expostas.
- **Categoria V:** apresenta argumentos, contra-argumentos e a resposta (ponto de vista e justificativa, considera opiniões contrárias e apresenta a reação à oposição).

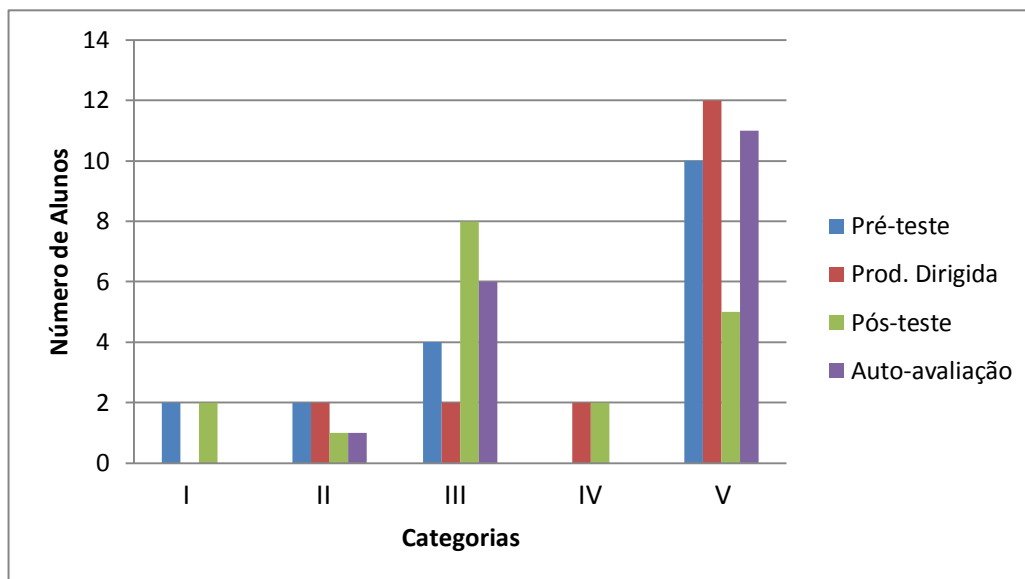
É importante ressaltar que a ênfase dada à presença/ausência de elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião não deve ser entendida no sentido normativo, que implique numa presença explícita e sequencial, seguindo ordem pré-definida, conforme discutido na fundamentação teórica – Bronckart (1999) e Leitão (2007b). Mas, que se buscará o encadeamento das ideias a partir do uso de elementos constitutivos, visto que o texto de opinião é um gênero que exige uma “sequência argumentativa”. A seguir, os resultados são apresentados e discutidos.

4.1.2. Elementos constitutivos do texto de opinião

As questões que se enfrenta são: 1) Quais são os parâmetros utilizados pelos alunos para definir quais dos elementos constitutivos da argumentação devem compor o seu texto de opinião?; 2) Quais são as funções desempenhadas pela argumentação que contribuem, de fato, na produção de textos de opinião?

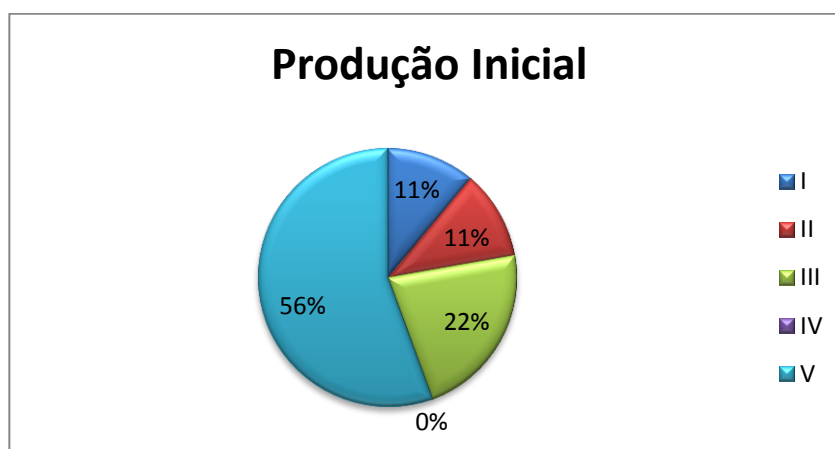
Para interpretar melhor os dados considerou-se relevante apresentá-los também por meio de um gráfico em colunas (gráfico 1) e, na sequência, em outros 4 gráficos em que são mostradas as porcentagens com que os elementos constitutivos dos textos de opinião aparecem nas diferentes produções (*produção inicial*, *produção dirigida*, *produção não dirigida*, e *reescrita*), considerando-se o total de participantes. Os dados apresentados mostram que, de maneira geral, a *atividade dirigida* foi a que obteve melhores resultados dos alunos concernentes aos elementos constitutivos do texto de opinião. Em segundo lugar, têm-se resultados mais satisfatórios na *reescrita*, seguida da *produção inicial*, e, apresentando resultados menos satisfatórios na *produção não dirigida*.

GRÁFICO 1 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO EM CADA PRODUÇÃO, CONSIDERANDO-SE TODOS OS ALUNOS (participantes).



Ao realizar uma avaliação mais detalhada, ou seja, analisando individualmente cada uma das produções, pode-se perceber que na *produção inicial* 10 alunos participantes (56%) produziram textos contendo argumentos, contra-argumentos e resposta. Não houve incidência de alunos que produziram textos constituídos somente de argumentos e contra-argumentos; 4 alunos (22%) escreveram textos constituídos de argumentos e uma conclusão; 2 alunos (11%) produziram textos constituídos somente com argumentos, sem que tenham apresentando contra-argumentos ou resposta sequer de maneira implícita; e outros 2 alunos (11%) produziram escritos que não podem ser considerados como textos de opinião ou por não possuir nenhuma característica desse tipo de texto, ou por iniciar com argumentos e se desviar para outros tipos textuais como explicativos e narrativos. É possível visualizar melhor essa distribuição no gráfico adiante:

GRÁFICO 2 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA PRODUÇÃO INICIAL DOS ALUNOS



Buscando-se explicar estes resultados considera-se que na elaboração da primeira atividade, *produção inicial*, entendeu-se que o tema posto como um questionamento iria auxiliar os objetivos propostos, pois, incitava os alunos a uma reflexão, e, conseqüentemente, a assumir um posicionamento diante do assunto. Nesse caso, no ponto de vista da pesquisadora, o tema apresentado sob a forma de pergunta funcionou coerente com a sua finalidade, ou seja, funcionou como um convite ao debate, à discussão, à reflexão sobre o ponto de vista, à emissão de um juízo de valor. O questionamento proposto serviu como uma pista sobre o tipo de texto que os alunos deviam produzir, pois, quase todos, em maior ou menor grau de competência, escreveram textos contendo pelo menos os argumentos.

Golder (1996)²⁰, nas palavras de Souza (2003, p. 124), defende que o tema pode ser considerado um dos principais elementos para viabilizar a produção de textos de opinião. Por isso, “deve ser aceitável socialmente, instigar debates e desacordos, ser significativo e possibilitar soluções de problemas vivenciados pelos alunos”. Concorde-se com esses argumentos. Os resultados encontrados nas produções dos alunos apontam que o tema, e a forma como este é apresentado, têm influência expressiva na qualidade da escrita. Mas não pode ser tomado isoladamente e concebido como o fator determinante para desencadear uma escrita argumentativa de qualidade.

A representação de uma situação real transposta para um contexto de produção escrita mostrou a conveniência de se discutir um tema que aflige a maioria

²⁰ GOLDER, C. (1996). Le développement des discours argumentative. Paris, Delachaux et Niestlé.

das crianças, seja por vivenciar situações idênticas, seja por presenciá-las. A polêmica gerada pelo tema tem relevância social instigando-os ao debate. Discuti-lo é aceitável, é oportuno, é conveniente tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito da coletividade. Os resultados da investigação apontam que o tema tem que gerar significações, representando uma situação problemática que precisa (e pode) ser discutida e, quem sabe até, resolvida pelo aluno, conforme sugere Golder. Ao analisar os resultados de todas as produções, infere-se que os alunos precisam se sentir capazes de discutir o tema (a situação) a partir da possibilidade de resolvê-lo(la), o que desencadeia estratégias de convencimento ou estratégias persuasivas, conforme a necessidade/conveniência discursiva.

Os dados revelam que muitos alunos consideraram essa produção como um lugar onde tinham a oportunidade de negociar pontos de vista, emitir juízo de valores, rever crenças. Com isso, puderam reafirmar aos interlocutores que não se deve bater em crianças, não apenas por não concordarem com essa atitude, mas porque existem leis que os protegem, porque não há efeito educativo, porque há exageros nas atitudes, porque os alunos aprendem violências, porque as crianças não precisam que se recorra a castigos físicos para serem educadas. Muitas foram as justificativas plausíveis. Muitas foram as estratégias de persuasão. Nesses termos, as condições sociocomunicativas estabelecidas pelo debate inicial, assumiram um papel no qual a significação do tema desencadeou uma razão maior para a produção: discutir opiniões sobre uma causa supostamente nobre com o intuito de fazer com que os pais e os educadores modificassem as suas opiniões e, portanto, seus comportamentos em relação aos métodos de educação que funcionam a base de violência física.

Por meio da análise dos textos, verificou-se que as produções de todos os alunos, sem exceção, que apresentaram contra-argumentos o fizeram a partir do reconhecimento da oposição representada pela atitude dos pais. Entre os quatro alunos que produziram textos constituídos apenas de argumentos e resposta, três alunos concluem o texto referindo-se aos pais para pensar sobre essa questão ou, mais diretamente, que parem de bater porque essa não é uma atitude educativa que funciona. Pode-se entender que os contra-argumentos estão subentendidos nas entrelinhas do discurso desses alunos.

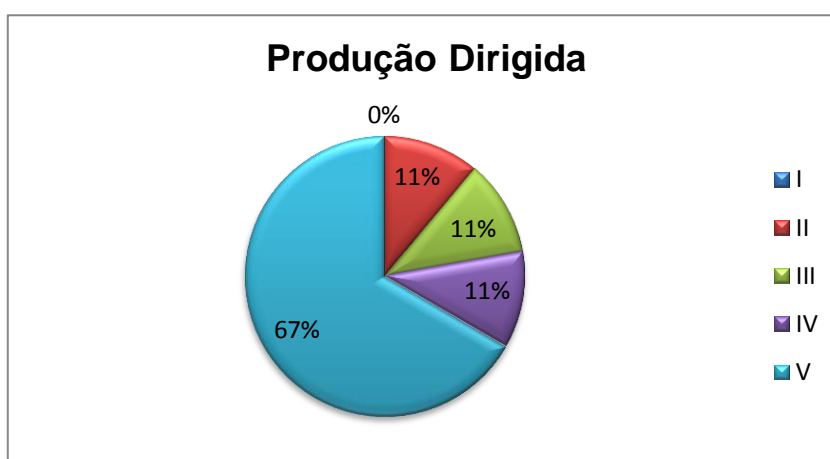
Os resultados relativos à inserção de contra-argumentos na produção dos alunos se encontram em consonância com Pinheiro e Leitão (2001). Segundo essas

autoras, as vozes de oposição aparecem em um discurso argumentativo quando o proponente é capaz de antecipar e responder a posições alternativas, contraposições, críticas que podem ser contrárias à posição defendida.

Na análise qualitativa retomam-se esses resultados, exemplificando-os com textos de alunos ou trechos de textos, de forma a explicitar elementos que sustentem as inferências realizadas.

Na sequência, é apresentada uma análise quantitativa dos textos da atividade de *produção dirigida*. De modo geral, a *produção dirigida* foi a atividade que possibilitou um maior desempenho dos alunos participantes, como esperado. Verifica-se que, do total geral de dezoito alunos, doze encontram-se na categoria V. Isto implica dizer que aproximadamente 67% dos alunos realizaram uma produção constituída de argumentos, contra-argumentos e resposta. Na categoria IV, que representa os textos constituídos de argumentos e contra-argumentos, identificou-se os textos de 2 alunos (11%). Também nas categorias III e II, respectivamente, representando as produções constituídas de argumentos e resposta, e, textos que somente apresentam argumentos, identificou-se um percentual de 11% do total de textos, ou seja, foram produzidos 2 textos em cada uma destas três últimas categorias. Essa situação pode ser melhor observada no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA PRODUÇÃO DIRIGIDA DOS ALUNOS



Bronckart (1999, p. 103) defende que a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades

comunicativas humanas”. Portanto, as atividades de ensino-aprendizagem devem contemplar diferentes caminhos pedagógicos com uma mesma finalidade: a apropriação de um determinado gênero (ou vários deles) pelo aluno no contexto da sala de aula.

Discutindo situações de ordem didática Perelman (1999), declara que é preciso considerar algumas questões que podem facilitar a produção argumentativa em sala de aula. Entre essas questões, têm-se a ideia de que a aprendizagem sistemática de textos argumentativos pode contribuir de maneira central para a formação do cidadão. Outra questão está relacionada com os propósitos pedagógicos que, para que sejam efetivos, devem disponibilizar atividades a serem realizadas na sala de aula de forma individual, em grupo, ou coletivamente. As produções devem ser orais e escritas fazendo com que os alunos estejam expostos a variadas exigências comunicacionais.

Desse modo, tomaram-se como base os pressupostos referidos acreditando que as atividades devam propiciar ao aluno oportunidades para que os mesmos percebam a funcionalidade sociocomunicativa e de atuação cidadã, com relação ao que estão apreendendo. O texto de opinião possibilita a formação da cidadania uma vez que o sua funcionalidade social atrela-se a necessidades de discutir temas polêmicos que diretamente afligem os cidadãos. E isso precisa ficar evidente para os alunos principalmente nas atividades que envolvem trabalhos em grupos, ou na coletividade.

Antes de essa atividade acontecer, muitas outras experiências foram vivenciadas pelos alunos. Fizeram entrevistas na escola, pesquisaram e debateram sobre outros temas, discutiram posicionamentos diferentes, perceberam que os temas polêmicos sempre geram uma zona de conflito discursivo. Os alunos tiveram a oportunidade de entender que a cidadania se constrói no âmbito da coletividade, quando se criam espaços de discussão, de debate, de análise de posicionamentos, de negociações de pontos de vista. No caso desta atividade, *produção dirigida*, pensou-se em um tema que fez parte de um problema real vivenciado pela turma. Usar ou não o uniforme distribuído pela prefeitura, pois, segundo os alunos, houve um considerável atraso na distribuição dos mesmos. E, ainda nas palavras dos alunos, quando distribuídos, a qualidade era inferior se comparados àqueles distribuídos nos anos anteriores.

O tema foi apresentando em forma de questionamento (O uso do uniforme escolar deve ser obrigatório?), como ocorreu na *produção inicial*, o que pode ter contribuído para a obtenção dos resultados apresentados, sem esquecer que se trata de uma atividade de produção dirigida. Além disso, diante das discussões e debates que ocorreram meses antes, pode-se dizer que os alunos possuíam um repertório de posicionamentos de outras pessoas, e, por tratar-se de um assunto que diretamente lhes atingiram, tinham referenciais práticos adquiridos na vivência do problema. Os alunos tinham conhecimentos prévios acerca do tema.

É provável que o **contexto de produção**, designado por Bronckart (1999, p. 93) como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”, tenha influenciado os resultados dessa atividade.

Conforme é mostrado no gráfico 4, na *produção não dirigida* dois alunos produziram textos que não foram considerados textos de opinião significando 11% do total de alunos. Apenas um aluno produziu texto contendo somente argumentos, representando 6% do total de participantes. O número mais expressivo, 8 alunos (44%) do total, refere-se àqueles que produziram textos constituídos de argumentos e uma conclusão. Na categoria V, referente às produções completas, encontram-se cinco alunos, representando 28% do total. Salienta-se o fato de que somente nesta atividade que houve incidência de produções constituídas de argumentos e contra-argumentos sem que os alunos tenham concluído o texto com uma resposta. Essa evidência será retomada e discutida adiante.

GRÁFICO 4 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA PRODUÇÃO NÃO DIRIGIDA DOS ALUNOS



Vygotsky (1996), fazendo uma análise do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, defende que se ensine leitura e escrita desde a pré-escola uma vez que nesta época as crianças já são capazes de ler e escrever. Contudo, salienta que:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessário às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão na escrita e suas personalidades não desabrocharão. (VYGOTSKY, 1996, p. 155-156)

As reflexões de Vygotsky (1996), apesar de se referirem à aquisição da língua escrita por crianças pequenas, contribuem para essa análise na medida em que apontam que o ensino da escrita deve distanciar-se de práticas meramente mecânicas usadas apenas para cumprir uma determinada formalidade social. No caso dessa atividade, parece que a compreensão feita pelos alunos foi apenas a de cumprir com uma atividade escolar. Não parece ter existido um comprometimento motivado pelo tema e pela proposta de se discutir uma polêmica atual referente aos meios de transporte a ponto de transcenderem a sala de aula. A ponto de transformarem a escrita em um espaço de negociação, de conflito de ideais, ou como um instrumento de ação cidadã. Não houve qualquer referência textual extraescolar. A escrita constituindo-se restritamente como um modo de escrever por escrever, na qual simplesmente cumpre-se a exigência/determinação institucional.

Nesta atividade, o desempenho apresentado pelos alunos pode ser resultante de um conjunto de fatores, entre eles: a relação dos alunos com o tema proposto (aparentemente este era um tema sobre o qual as crianças não tinham conhecimentos prévios suficientes para o debate) e a forma afirmativa como o tema foi apresentado, fazendo com que ele não fosse percebido como um tema polêmico. O conteúdo a ser desenvolvido não se apresentou como necessário aos alunos. Ele se refere a um problema distante de suas realidades. Parece que não houve um envolvimento afetivo-cognitivo que tenha desencadeado um empenho nos alunos

tanto quanto os outros temas discutidos. Souza (2003, p. 179) afirma que a escrita de textos de opinião na escola encontra-se sujeitada às condições de produção. Nesse sentido, “há interferências de um conjunto de fatores, e não apenas de uma instrução escrita ou de uma situação de produção momentânea, desvinculada de um trabalho anterior”.

Ainda de acordo com Vygotsky, temos que “a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante” (VYGOTSKY, 1996, p. 156).

O tema referente à *produção não dirigida*, e todos os demais temas trabalhados, foram pensados a partir das sugestões de Golder (1996). Contudo, diferentemente do esperado, o desempenho dos alunos na *produção não dirigida* não contemplou todos os elementos que constituem o texto de opinião. A maioria das produções não apresentou o contra-argumento. Dessa forma, pode-se dizer que a escrita relativa à *produção não dirigida* configurou-se como uma mera produção escolar, conforme dito anteriormente. Isso pode ter implicado no resultado das produções – não compatíveis com a realidade a qual já se encontravam –, visto que os alunos demonstraram conhecimentos sobre essa estrutura textual em outras atividades e na reescrita da primeira produção.

Reforça-se, assim, a ideia de que quem escreve considerando os aspectos sociocomunicativos, o faz por finalidades bem demarcadas, objetivos precisos, estabelecendo relação de significância e de significação que, de modo direto ou indireto, vincula o ato de escrever à sua vida, à sua atuação social. Cabe à escola pensar em meios pedagógicos, organizações didáticas, que contemplem representações de contexto mais próximas da realidade e acessíveis aos alunos. É preciso rever as condições de ensino, de intervenções e mediações.

Quando ocorre a internalização dos conhecimentos relativos à estrutura do texto, atentando para as características prototípicas e as especificidades do gênero em questão, poderá incorrer em uma generalização. Assim, o aprendizado estará disponível para ser mobilizado, transformado, revisto e reformulado, sempre que houver necessidade de atender a exigências sociais. Como destaca Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

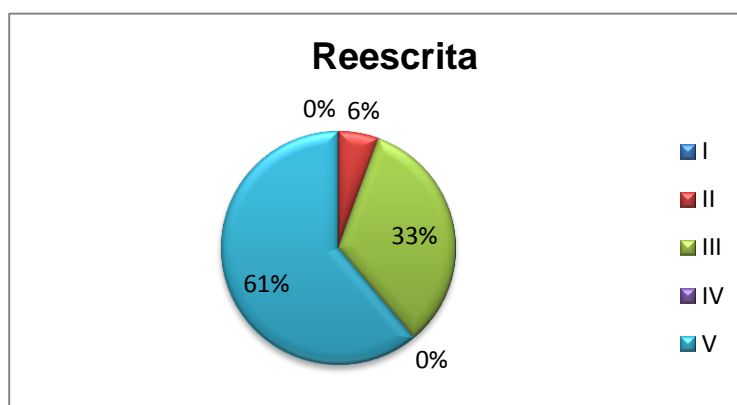
Outra hipótese explicativa para os resultados da *produção não dirigida* decorrem do próprio movimento do desenvolvimento na escrita. Concorde-se com Souza (2003) quando postula que

o desenvolvimento da criança, quanto à produção do texto de opinião, não pode ser visto como uma sucessão de fases, porque não ocorre de forma linear, mas como um processo descontínuo, dependente das condições de produção que são propostas a ela e do trabalho permanente do professor com esse gênero de texto (SOUZA, 2003, p. 175).

Entretanto, mesmo sabendo-se que os alunos não apresentam um rendimento linear, e sim, um movimento descontínuo, neste caso em especial acredita-se que os temas abordados nas atividades foram o principal fator que contribuiu para as variações ocorridas com tantos alunos e de forma tão idêntica nas produções. Transpondo os argumentos de Vygotsky para esta análise, acredita-se que a atividade proposta na *produção não dirigida* se distanciou da condição de ser percebida relevante e necessária para os alunos. Assim, não gerou significações para os mesmos. E, com as palavras desse autor, a criança deve passar “a ver a escrita como um momento natural do seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro” (VYGOTSKY, 1996, p. 156).

Com relação aos resultados da reescrita, verifica-se que não houve incidência na categoria I e nem na categoria IV, o que significa dizer que não houve produção isenta de elementos constitutivos do texto de opinião, ou produções constituída apenas de argumentos e contra-argumentos. Apenas uma aluna (Belinha) reescreveu o texto apresentando somente argumentos. Além disso, 6 alunos (33%) produziram textos contendo argumentos e resposta. E, a maioria composta por 11 alunos (61%), reescreveram seus textos contemplando os elementos principais de um texto de opinião, como é possível comprovar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 – PORCENTAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS TEXTOS DE OPINIÃO NA REESCRITA DOS ALUNOS.



Conforme Dolz e Schneuwly (2004),

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondam. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

A revisão e *reescrita* de um texto a partir de uma auto-avaliação pode representar uma estratégia de ensino imprescindível para o desenvolvimento dos alunos no que concerne à consciência metatextual e, portanto, a capacidade de automonitoramento na produção escrita. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112), o escritor pode tomar o texto “como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento que o dá ao seu destinatário”. Desta forma, ele tem “o texto como provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita”. O que se pôde comprovar foi a eficácia desse tipo de estratégia de ensino. Houve consideráveis melhorias nas produções dos alunos, tanto no que se refere à estrutura de textos quanto ao uso de operadores argumentativos, como será mostrado na seção seguinte. A evolução dos alunos apresentada na *reescrita* da *produção inicial* reflete o desenvolvimento na capacidade de se automonitorar, quando o contexto de produção assim possibilita.

Destaca-se que, quanto à estrutura no que se refere aos elementos constitutivos dos textos de opinião, entre os seis alunos que se encontram na categoria III (reescreveram textos constituídos de argumentos e respostas) quatro deles reconheceram que não havia incluído o contra-argumento, sendo que uma aluna (Lena) deixou subentendido na resposta a existência de seu oponente. Os outros alunos apresentaram melhorias qualitativas consideráveis relativas à textualização. Questiona-se se a não inclusão do contra-argumento foi proposital, uma escolha consciente, ou se decorreu da centralização desses alunos nos organizadores textuais. Afinal, ao se considerar a complexidade desse tipo de produção, sabe-se que são muitas informações intrincadas na proposta de reflexão e sistematização de uma *reescrita*.

Inseridos neste processo de auto-avaliação, os alunos, de modo geral, mostraram-se capazes de rever a textualização e os demais problemas de sua produção, utilizando-se de recursos linguísticos mais adequados para facilitar o entendimento da sua produção pelo interlocutor. Pode-se inferir que os alunos tenham concebido o texto como produções que podem ser melhoradas através de revisões e correções.

Comparando-se as produções realizadas pelos alunos na *produção inicial* com as produções realizadas na *produção não dirigida* percebe-se que, aparentemente, a intervenção não surtiu o efeito esperado. Afinal de contas, dez alunos apresentaram um texto mais completo no que se refere ao uso de elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião na *produção inicial* do que na *produção não dirigida*, apresentando um suposto declínio. Esta ocorrência chama a atenção porque mais da metade dos participantes (10 alunos) produziram textos completos (categoria V) na *produção inicial*. Em contrapartida, apenas cinco alunos do total de participantes realizaram textos completos (categoria V) na produção não dirigida.

Com isso, pode-se pensar que, ao invés de os alunos avançarem, progredirem ao longo da intervenção, houve um retrocesso. Contudo, as causas dessa diferença não estão, necessariamente, relacionadas com uma não aprendizagem, com um suposto não desenvolvimento.

Continuando a análise comparativa entre os textos da *produção inicial* com os textos da *produção não dirigida*, verifica-se que três participantes produziram, nos dois momentos, textos com a mesma estrutura, significando 16% dos alunos. Entre esses três alunos, uma aluna (Belinha) manteve-se na categoria I nas duas

produções, isto é, não escreveu texto de opinião em nenhuma das duas atividades. Contudo, apresentou um movimento qualitativo que possibilita inferir progressos. Na realidade, a aluna conseguiu reescrever o seu texto de forma mais organizada, tornando algumas frases compreensíveis. Na primeira produção seu texto era incompreensível quase na totalidade, o texto reescrito possibilita o leitor supor seu ponto de vista e sua justificativa. Os dois outros alunos (Lara e Gabriel) mantiveram-se na categoria V, isto implica dizer que seus textos de opinião contemplaram a estrutura argumentativa em todas as produções.

Verifica-se a ocorrência de seis alunos que apresentaram uma estrutura textual contemplando mais elementos constitutivos do texto de opinião na *produção não dirigida* do que na *produção inicial*, representando aproximadamente 33%.

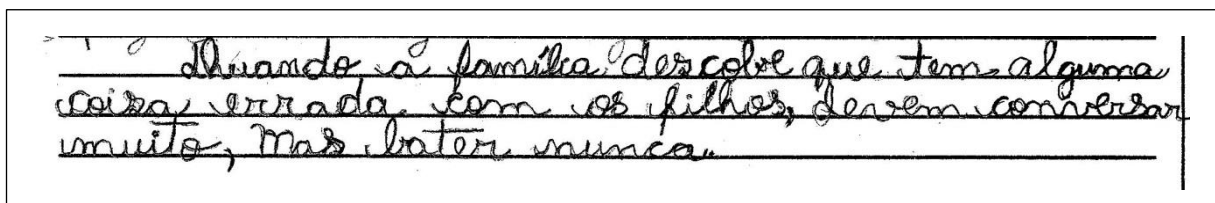
Souza (2003, p, 174), a partir de seus estudos com crianças no processo de alfabetização, declara que constatou “na produção de textos um processo irregular, descontínuo, heterogêneo, e permeado de avanços e retrocessos – um dia o texto tem legibilidade, no outro não pode ser lido. Portanto, o desenvolvimento da escrita inicial não pode ser visto como fase, porque não há uma evolução linear”. No caso, acredita-se que essa situação possa ocorrer não somente durante a aquisição da língua escrita como pesquisado pela autora, mas em todo o processo de desenvolvimento da escrita. Afinal, a escrita é uma atividade muito subjetiva e está condicionada a diferentes fatores que extrapolam qualquer tentativa de controle das práticas pedagógicas.

Comparando-se os resultados da *produção inicial* com a *reescrita*, praticamente todos os alunos apresentaram avanços na realização dessa última atividade. Em relação à consideração de elementos constituintes da estrutura do texto de opinião, verifica-se que cinco alunos melhoraram a estrutura do seu texto, isto é, aproximadamente 28% do total de alunos, o que não significa dizer que eles tenham contemplado todos os elementos composicionais do texto de opinião; treze alunos não realizaram modificações nesse quesito, e suas melhorias restringiram ao uso de operadores argumentativos, o que significa em termos estatísticos 72% do total de alunos.

Sete alunos que na reescrita foram classificados na categoria III (seis alunos) e na categoria II (um aluno) realizaram a reescrita da produção inicial sem acrescentar o contra-argumento. Entretanto, cinco deles consideraram, no questionário, que não tinham posto no texto o contra-argumento. Reconheceram,

portanto, que tinham escrito um texto com a ausência deste elemento constitutivo. Além disso, considera-se relevante destacar que uma aluna, a Lena, mesmo não apresentando de forma explícita o contra-argumento depois de realizar a auto-avaliação, traz para o texto um suposto oponente, deixando subentendido a sua existência, ou seja, considera a existência de posições contrárias às suas.

Exemplo 1- parágrafo final de Lena na reescrita



A seguir serão apresentados e discutidos alguns textos escritos por dois alunos, Manoel e Bento, e um trecho de um texto da aluna, Lara. Do primeiro aluno (Manoel) os textos que serão apresentados e discutidos são: o texto da *produção inicial*, e o da *produção não dirigida*. O motivo da escolha desses dois textos foi exemplificar as diferenças de produções ocorridas na *produção inicial* e na *produção não dirigida*; da aluna Lara, tomou-se um trecho do texto da *produção inicial* com a finalidade de trazer elementos para a discussão das produções relativas ao primeiro tema trabalhado. E, do aluno Bento, todos os textos serão analisados no intuito de ampliar e aprofundar a discussão a respeito dos textos produzidos. Acredita-se que as produções selecionadas fornecem elementos significativos para uma reflexão acerca dos pressupostos já descritos, das coerências/incoerências relativas à intervenção, da comprovação/refutação das hipóteses da tese.


4.1.2.1 As produções de Manoel

A análise das produções será iniciada com os textos de Manoel. O primeiro texto de opinião elaborado por esse aluno apresenta uma estrutura que contempla os elementos de um texto de opinião, como adotados nesta tese.

Com base em Leitão (2007b) entende-se que, de acordo com a natureza e a finalidade dos textos argumentativos, a sua elaboração pode ser delimitada basicamente pela composição de três elementos: o argumento (constituindo-se de

um conjunto de ponto de vista e a justificativa), o contra-argumento (elementos de oposição que desencadeiam o confronto), e a resposta ao contra-argumento (reação, imediata ou remota, à oposição). No caso dos textos de opinião, adota-se essa mesma estrutura por contemplar todas as características composicionais, como apresentado na revisão de literatura.

Exemplo 2 – Produção inicial realizado por Manoel



Uma criança de 8 anos está na idade de aprender coisas boas e a mãe e o pai que tem que ensinar para seus filhos o que é certo e o que é errado.

Os pais acham que bater resolve, por que antes podiam bater. Hoje não podem mais.

Eu acho que não é preciso bater nessas crianças. A mãe e o pai devem dar castigo o tempo que precisar, para ele aprender.

Não adianta bater na criança por que ele vai se revoltar contra seus pais ou ficar responsável. Porque eu sou contra a violência de mães e pais que agredem seus filhos.

As crianças aprendem muito bem sem apanhar.

Uma criança de oito anos está na idade de aprender coisas boas, e é a mãe e o pai que tem que ensinar, para seus filhos o que é certo e o que é errado.

Os pais acham que bater resolve, por que antes podiam bater. Hoje não podem mais.

Eu acho que não é preciso bater nessas crianças. A mãe e o pai devem dar castigo, o tempo que precisar, para ele aprender.

Não adianta bater na criança por que ele vai se revoltar contra seus pais ou responsável. Porque eu sou contra a violência de mães e pais que agredem seus filhos.

As crianças aprendem muito bem sem apanhar.

Observa-se que, nesse texto inicial, o aluno usa estratégias argumentativas buscando o convencimento e realizando negociação de pontos de vista. Manoel começa seu texto atribuindo a responsabilidade de educar aos pais, o que alcança

credibilidade social no seu discurso argumentativo, pois, o fato de apresentr-se mais adiante *contra se bater em crianças*, ele não isenta a importância dos pais em sua função enquanto educadores. Portanto, não entra em um conflito de imposição de papéis, não há o desrespeito à condição hierárquica assumida pelos pais no ato de educar. Se há conflito, este se restringe a divergências de opiniões, e essa posição é evidenciada desde a introdução e seguindo por todo o transcorrer do texto.

Pode-se considerar que na introdução do texto o aluno já aponta indícios de tentativa de influenciar o outro, de persuadi-lo, por meio de um discurso-argumentativo que é implementado pelo reconhecimento da atuação dos pais. Como é possível verificar, Manoel revela que almeja alcançar a negociação de opiniões. Uma negociação que visa à desconstrução de possíveis oposições daqueles que, supostamente, defendem “o bater nas crianças” como forma de educação.

O aluno inicia o seu texto conduzindo o interlocutor a pensar sobre a idade adequada para se *aprender coisas boas*, preparando-o para uma adesão à opinião de que bater nas crianças não é uma coisa boa porque se ensina a violência. Com isso, o interlocutor acessa primeiro uma justificativa plausível se considerada os preceitos e os valores sociais que entram em jogo antes mesmo do aluno ter apresentado o seu ponto de vista explicitamente.

O trecho grifado aponta essa análise:

“uma criança de oito anos está na idade de aprender coisas boas, e é a mãe e o pai que tem que ensinar, para seus filhos o que é certo e o que é errado”.

Manoel, ao defender que os alunos devem aprender coisas boas, e que o papel dos pais é lhes ensinar o que é certo e o que é errado, já apresenta razões as quais o interlocutor deve ponderar sobre o que pensa a respeito do tema. Desta forma, o aluno vai conduzindo o interlocutor a pensar sobre o fato de que as crianças, ao serem educadas através de palmadas e surras, podem aprender a violência com aqueles que lhes devem ensinar a discernir as condutas socialmente aceitas.

Para reforçar o seu discurso-argumentativo, Manoel defende que “os pais acham que bater resolve, por que antes podiam bater”. Dessa forma, apresenta um contra-argumento, uma contraposição, e, imediatamente, o refuta: “Hoje não podem mais”. O aluno evidencia sua noção de historicidade sobre as condutas socialmente

aceitas e não aceitas; sobre o movimento de transmutação cultural que está ocorrendo na sociedade principalmente a partir do projeto de lei que visa inibir esse tipo de comportamento familiar; e a sua consciência sobre a temporalidade histórico-social da qual faz parte, quando visa produzir um efeito argumentativo intencional de persuasão.

Ao estabelecer a relação entre o que está pretendendo como resultado de sua defesa (mudança de pensamento e atitude de outros) e o universo a que ela se remete (a violência na educação familiar), o aluno mostra-se consciente da função sociocomunicativa do seu discurso. Este universo socialmente polêmico e controverso parece revelar-se para Manoel revestido de manifestações de sentido. E, a consideração dessas manifestações de sentidos mobiliza o processo de construção e reconstrução de conhecimentos que são implementados *na e pela* argumentatividade que está sendo produzida.

Quando Manoel aponta a conduta dos pais, *que acham que bater resolve* porque essa era uma conduta socialmente aceita (*antes podiam bater*), o aluno cria um movimento de discursividade que reforça o efeito argumentativo pretendido. O reconhecimento/identificação de oposição (posição dos pais x posição da criança) denota a consideração da existência de um “outro” que podia bater nas crianças porque não havia intervenções de terceiros (interferência do Estado sob a família a partir do estabelecimento de Leis específicas). Na atualidade, essa não é uma conduta aceitável (*hoje não pode mais*).

Com essa exposição, Manoel traz à tona a sua consciência quanto à funcionalidade discursivo-argumentativa que é, em termos sociocomunicativos, influenciar o posicionamento alheio buscando a adesão ao seu ponto de vista, e fazendo com que o interlocutor (potencial ou real) mude de ideia e de comportamento.

Nesses termos, vê-se que o aluno parte do reconhecimento da própria inserção em um espaço de tensão, de controvérsia, de oposição. Assim, sente-se instigado a pensar, a recordar, a reconhecer perspectivas contrárias que se confrontam com o seu ponto de vista. O que viabiliza o reconhecimento de outras vozes, de outras opiniões, de outras formas de ser, agir, e pensar o mundo.

Essa percepção de que está inserido em um espaço de tensão pode ter induzido o aluno a tentar resolver o conflito ali estabelecido. Manoel, então, não assumiu um papel de espectador de um dilema social/familiar, que usa o texto para

comentar ou criticar a situação a partir de seu juízo de valor, restringindo-se a tomar uma posição e justificá-la.

Para trazer à tona o oponente, é preciso se perceber inserido numa zona de conflito de opiniões como um ser atuante que se encontra na condição de ter que resolver o impasse repleto de controvérsias. O tema, então, transforma-se em um problema a ser resolvido, e Manoel toma para si esse problema.

Na sequência, o aluno apresenta a sua ideia, o seu posicionamento e o negocia na tentativa de avançar na sua empreitada argumentativa:

“Eu acho que não é preciso bater nessas crianças. A mãe e o pai devem dar castigo, o tempo que precisar, para ele aprender”.

Mais uma vez, o aluno assume a posição de não ser contra a atuação dos pais na educação. Isto implica em refutar qualquer possibilidade de se considerar que o ponto de vista do aluno visa anular a atuação paterna/materna na vida das crianças. O aluno reforça a sua discordância com relação à crença da necessidade do uso de violência para se educar.

Com isso, Manoel realiza um encadeamento argumentativo que cumpre a funcionalidade do gênero texto de opinião, no qual há um sofisticado interjogo de persuasão entre o proponente com o oponente em potencial, que incide em uma negociação de opiniões, de ideias, até que seja alcançada uma resposta para o conflito.

No parágrafo seguinte, reforçando a sua forma de pensar e advertindo os interlocutores em potencial, no caso quem acredita na educação realizada por meio de violência contra crianças, Manoel destaca que:

“Não adianta bater na criança por que ele vai se revoltar contra seus pais ou responsável. Porque eu sou contra a violência de mães e pais que agredem seus filhos”.

A afirmativa de que os filhos se revoltam contra os pais ou responsáveis que batem, funciona como mais uma justificativa cujo valor de verdade está ancorado em

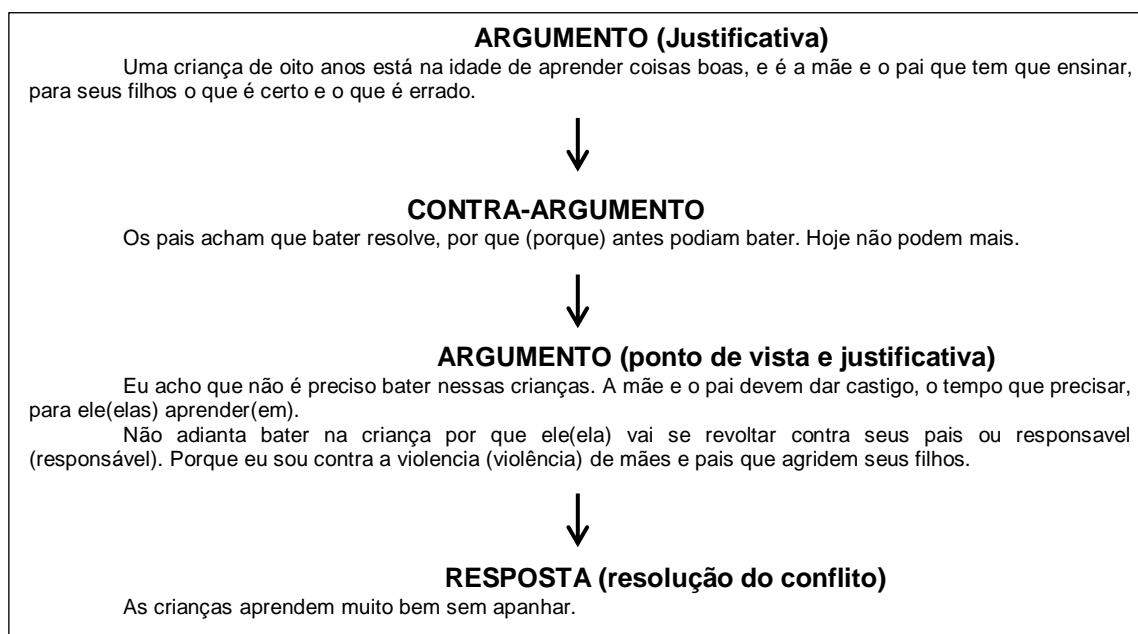
um efeito referencial psicoemocional. O aluno utiliza, então, uma estratégia argumentativa na qual o seu discurso vincula-se principalmente ao dito nos meios de comunicação, socialmente aceito e validado como um motivo plausível, onde se generaliza uma suposta revolta daqueles que apanham dos pais.

A construção dos argumentos de Manoel segue uma composição constituída ideologicamente da discursividade encontrada nas interações familiares, socioculturais, e midiáticas. Pode-se dizer que o texto está repleto de diferentes vozes sociais. Estas vozes aparecem no discurso ora afrontando as suas opiniões, ora servindo como um suporte para as suas defesas. Manoel utiliza essa multiplicidade de vozes sociais como estratégia discursiva em prol da sua argumentação.

Na sequência, mais uma justificativa que serve não apenas para reforçar o ponto de vista, mas impõe a opinião defendida, conduzindo o interlocutor a acreditar que bater nas crianças é uma violência, e quem a pratica está *agredindo* o filho. Assim, Manoel utiliza a escrita como um espaço virtual de conflitos onde as divergências são negociadas abertamente. E, finalizando o seu texto, reafirma o seu ponto de vista com uma resposta ao possível conflito de opiniões com uma frase afirmativa que tem efeito de diminuir, ou extinguir, qualquer dúvida quanto a realizar a educação por meio de violências físicas, “as crianças aprendem muito bem sem apanhar”. Desta forma, o aluno reduz a possibilidade de contestação.

Pode-se apresentar a organização do plano textual realizado por Manoel nesta primeira produção, atentando para os elementos estruturais que caracterizam o texto de opinião, da seguinte maneira:

QUADRO 1- Plano textual da produção inicial realizado por Manoel



É provável que Manoel não tenha plena consciência sobre a organização e uso da linguagem com a finalidade de produzir o efeito argumentativo da mesma forma como foi analisado, afinal todo texto carrega em si uma proliferação de sentidos. E, consideram-se ainda que sejam possíveis outras interpretações sobre o discurso contido nesse texto diante da subjetividade que constitui uma produção textual. Contudo, vale ressaltar que o aluno possui competência para organizar um discurso-argumentativo estabelecendo relações dialógicas, e, utilizando-se de uma estrutura que contempla as características de um texto de opinião.

Entrecruzando pontos de vista, justificativa, contraposições, Manoel mostrou-se capaz de convencer e de persuadir, negociando suas opiniões até finalizar com uma resposta ao conflito. Porém, dada a subjetividade do processo de uma produção textual de cunho argumentativo, não é possível identificar se a competência apresentada é o reflexo das experiências de produções argumentativas orais e (ou) escritas anteriores; se é o reflexo das experiências de negociações discursivo-argumentativas que foram mediadas nas interações sociais e mobilizadas no momento da produção reverberando os aprendizados internalizados; ou se pode ser considerada o reflexo de um processo que, diante de um tema posto de forma que viabiliza a construção de um espaço virtual de controvérsia o aluno, percebendo-se imerso nesse contexto, sentiu-se motivado a confrontar as suas

perspectivas com as oposições previamente conhecidas. Sugere-se que esta motivação pode levar o indivíduo a sentir-se na obrigação de delegar a sua escrita uma finalidade discursivo-argumentativa que, na relação entre oposições, deve concluir responsivamente, isto é, deve encerrar o confronto com uma resposta. Com base em Bakhtin, Leitão (2007b) defende que

O estabelecimento de relações dialógicas caracteriza-se como um processo no qual múltiplas perspectivas avaliativas, diferentes modos de significar se opõem e se entrecruzam nos processos comunicativos numa forma mutuamente responsiva que se assemelha às réplicas do “diálogo” face a face (senso estrito). Confronto entre perspectivas – relação entre opostos – e responsividade são, portanto, dimensões inerentemente constitutivas das relações dialógicas (LEITÃO, 2007b, p. 78).

A produção de Manoel, como ocorreu com outros alunos da turma, mesmo sem haver ainda uma intervenção com finalidades específicas de ensino do gênero na série em questão, trouxe consigo um contra-argumento posto, supostamente, com o objetivo de fortalecer a defesa de seus argumentos. A estrutura apresentada no texto não segue um formato pré-estabelecido (argumentos, contra-argumentos e resposta), um modelo linear de ordenação dos elementos composicionais, replicados nas produções subsequentes.

A disposição dos elementos não é suficiente para que se possa afirmar que o aluno tenha realizado o texto contemplando as características de um texto de opinião por consequência de um ensino sistematizado. E, principalmente, sobre uma escolha deliberada a partir da consciência sobre a finalidade do uso de cada um dos elementos composicionais para persuadir com maior eficácia. Considera-se a possibilidade de produção de um texto mais completo como expressão de desenvolvimento da linguagem discursivo-argumentativa a partir de diferentes dimensões socioeducacionais, históricas e culturais e da mobilização de conhecimentos prévios relativos a gêneros primários como suporte para a produção desse gênero, que é secundário.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros primários podem ser entendidos como todas as manifestações de comunicação verbal que ocorrem espontaneamente. Enquanto os gêneros secundários são formados a partir de situações de comunicação mais complexas atendendo às necessidades específicas

de atuação dos indivíduos no trabalho, na sociedade. Os gêneros primários se transformam, e, ao serem transmutados passam a atender às exigências sociais. Os gêneros primários podem ser transformados em gêneros secundários.

Por isso, o texto de Manoel apresentando os elementos principais de um texto de opinião pode ter encontrado subsídios na experiência desse aluno nas situações dialógicas cotidianas em que deve negociar seus pontos de vista, sua posição frente a determinados assuntos, assim como os demais da turma que apresentaram resultados semelhantes.

Neste caso, o desenvolvimento da linguagem discursivo-argumentativa, pode ter sustentado a composição textual a partir da compreensão dos aspectos sociocomunicativos, ou seja, do entendimento do uso funcional desse tipo de linguagem, a argumentação, cuja finalidade é propiciar a interação social dialogicamente.

Outro fato a servir como reflexão para os resultados apresentados diz respeito à forma como a atividade foi exposta aliada a um tema que provoca reações de inquietudes nos alunos.

Diante de uma pergunta que indaga sobre a existência de uma realidade polêmica que, hipoteticamente atinge (ou já atingiu) diretamente a vida dos indivíduos, parece haver uma tendência de que ele se manifeste. E essa manifestação não se restringe à exposição de sua opinião, no caso, a construção dos argumentos. Ela tem como ponto de partida a defesa de interesses primeiramente particulares, e que, conseqüentemente, se transforma numa defesa sociocultural, quando levada ao âmbito da coletividade. É como se o indivíduo se sentisse responsável para tentar modificar aquela realidade, a seu ver, desprezível.

Assim, sente-se em condições de viabilizar a construção de novas reflexões, e de novos comportamentos sociais. Talvez, o indivíduo que se percebe inserido em contexto de controvérsias desafiadoras – aquelas que estabelecem relação de significação com a sua história de vida –, tenha uma maior propensão a organizar seu discurso visando o convencimento, a persuasão, a aceitação de suas opiniões, a tentativa de mudança de valores, crenças e comportamentos. E, ainda que a estrutura do texto escrito seja desconhecida, o plano textual seguirá um percurso discursivo que desembocará na organização de elementos que representam a estrutura do texto argumentativo.

É preciso destacar que essa não se trata de uma defesa de que a produção de gêneros de textos do tipo argumentativo seja um conhecimento espontâneo, que surge naturalmente pela simples imersão (ou “inserção”) do indivíduo num contexto social desafiador, ou por consequência de amadurecimento de estruturas cognitivas prévias.

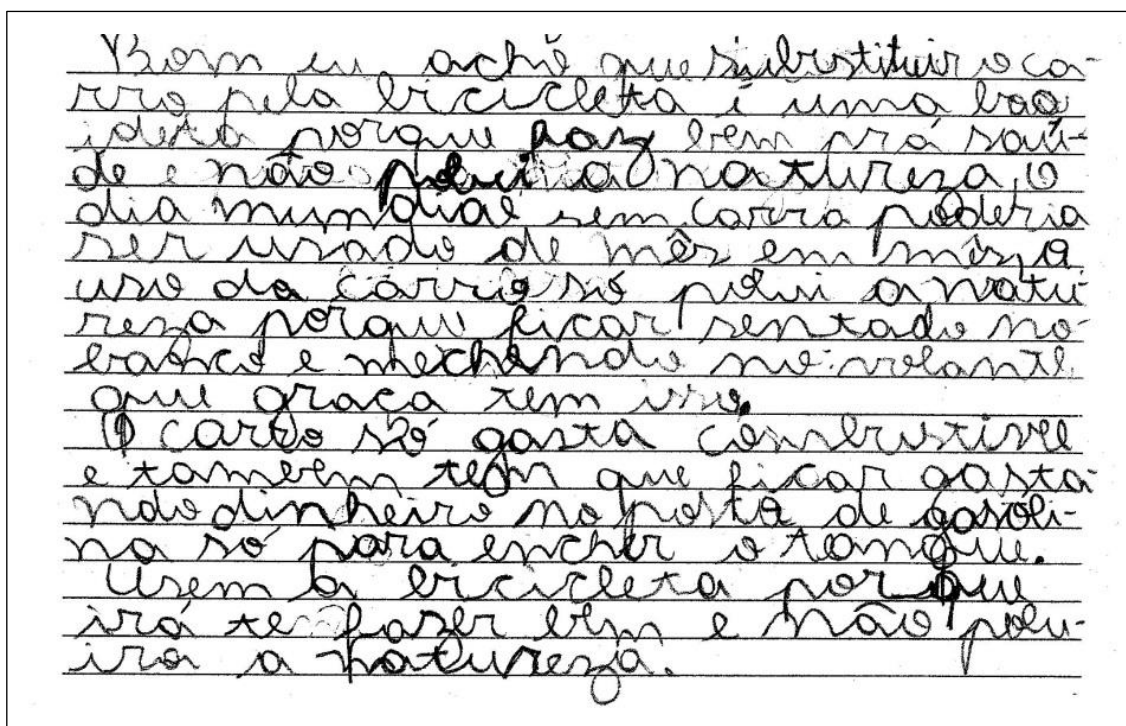
Como afirma Schneuwly (2004, p. 32), os gêneros secundários não são espontâneos. “Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferentes do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários”. Concorde-se com esse autor, pois, reconhece-se que os gêneros secundários requerem um ensino sistematizado enquanto os gêneros primários ocorrem pela própria inserção do indivíduo em um contexto sociocultural.

O que se busca esclarecer talvez encontre suporte quando esse autor avança na discussão à luz de Bakhtin, e postula que os gêneros primários funcionam como instrumentos de criação dos gêneros secundários. Pode-se pensar que os gêneros primários subsidiam a criação dos gêneros secundários em todas as dimensões de atuação humana. O que permite inferir que o texto de Manoel seja uma expressão de que a produção escrita na condição de gênero secundário pode ter sido guiada por pressupostos de gêneros primários (diálogos cotidianos, interações face a face), que foram mobilizados, transmutados e recriados. O aluno, assim como outros da sua turma, percebendo-se inserido em um contexto de interação controversa decidiu usar todo o potencial dialógico para responder às divergências.

O primeiro texto (*produção inicial*) de Manoel cumpre a sua funcionalidade sociocomunicativa de persuadir, de levar o interlocutor ao convencimento, a pensar na possibilidade de mudança de ponto de vista, e, portanto, de atitude e de comportamento. Pode-se considerar que a necessidade pessoal e social, a identificação com o conteúdo e a relevância atribuída ao tema impôs uma significação para Manoel, e outros alunos, de maneira tal que essa primeira produção fluiu com facilidade do que as outras produções.

Na escrita da *produção não dirigida*, esse aluno percorreu outros caminhos, como pode ser comprovado adiante.

Exemplo 3 – Produção não dirigida realizada por Manoel.



Bom eu acho que substituir o carro pela bicicleta é uma boa ideia porque faz bem pra saúde e não polui a natureza. O dia mundial sem carro poderia ser usado de mês em mês. O uso do carro só polui a natureza porque ficar sentado no banco e mechendo no volante, que graça tem isso.

O carro só gasta combustível e também tem que ficar gastando dinheiro no posto de gasolina só para encher o tanque.

Usem a bicicleta porque irá te fazer bem e não poluir a natureza.

Bom eu acho que substituir o carro pela bicicleta é uma boa ideia porque faz bem pra saúde e não polui a natureza, O dia mundial sem carro poderia ser usado de mês em mês, O uso do carro só polui a natureza porque ficar sentado no banco e mechendo no volante, que graça tem isso.

O carro só gasta combustível e também tem que ficar gastando dinheiro no posto de gasolina só para encher o tanque.

Usem a bicicleta porque irá te fazer bem e não poluir a natureza.

Nesse texto, Manoel não apresentou uma organização estrutural que contemplasse tantos elementos característicos do texto argumentativo como o fez na produção inicial. Desta vez o aluno introduz o seu texto apresentando sua opinião e justificando-a:

“Bom eu acho que substituir o carro pela bicicleta é uma boa ideia porque faz bem pra saúde e não polui a natureza,”

O aluno atende ao apelo enunciativo da atividade que é *apresentar o que pensa sobre o assunto*. O plano textual não indica uma preocupação maior com a negociação de ideias, o reconhecimento de opositores em potencial, nem se reconhece no texto a possibilidade de criação de um espaço de tensão que possa ser transformado num espaço dialógico.

Na sequência, Manoel continua preso no argumento (pontos de vista e justificativas) para construir a sua produção:

“O dia mundial sem carro poderia ser usado de mês em mês, O uso do carro só polui a natureza porque ficar sentado no banco e mechendo no volante, que graça tem isso. O carro só gasta combustível e também tem que ficar gastando dinheiro no posto de gasolina só para encher o tanque.”

É possível inferir que esse tema demanda um referencial de conteúdo que não está disponível para que o aluno possa argumentar com muita convicção, empenho e desenvoltura como realizou na produção inicial. Manoel deteve-se em usar informações contidas nos textos de suporte da atividade como instrumentos na construção da sua defesa, como justificativas argumentativas, como quem apenas quer confirmar o que estava exposto na atividade.

Pode-se mesmo dizer que o tema em si, ou a forma como o tema foi apresentado na atividade, não despertou no aluno uma significação de cunho pessoal e (ou) social que o motivasse o suficiente para criar o texto preocupando-se com o interlocutor. Desta forma, Manoel não demonstra a busca por referenciais externos que lhe aponte possibilidades de controvérsias, de divergências, de oposições. Assim, o aluno não parece se preocupar com a organização das sequências enunciativas, e, mesmo usando operadores argumentativos para estabelecer coesão (*porque*), não estabelece coerência entre os enunciados. Capacidades estas reveladas no texto da produção inicial.

Na finalização, Manoel revela a sua consciência sobre a existência de um interlocutor. E, não o tem como um indivíduo cuja opinião pode ser divergente da sua, e sim como alguém que necessita de um alerta, de uma indicação, de uma instrução de comportamento:

“Usem a bicicleta porque irá te fazer bem e não poluira (poluirá) a natureza”.

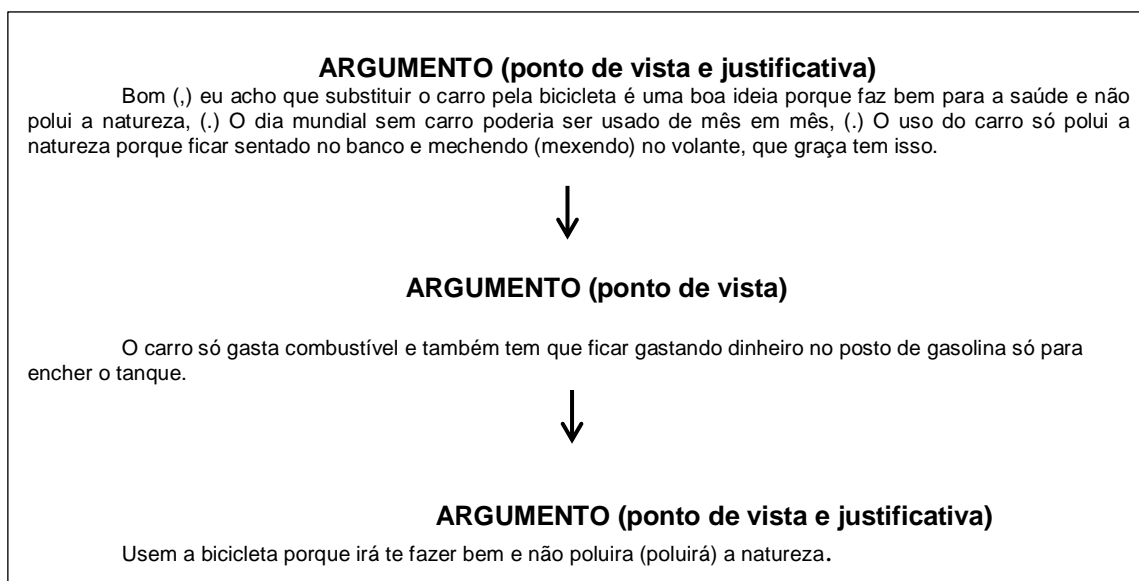
A locução imperativa expressa possui uma força persuasiva apresentando um modelo comum em campanhas publicitárias. O que remete o interlocutor

subjetivamente a aderir à ideia de andar de bicicleta, pois, futuramente, isso vai fazê-lo bem e não causará danos à natureza.

Nota-se que na apresentação dos argumentos Manoel usa como referencial o conteúdo expresso na própria atividade (Não polui! Não gasta combustível! Faz bem a saúde!). O plano de textualização de Manoel revela que, quando o tema não está de acordo com a expectativa de discussão do indivíduo, seja por ele não possuir um referencial de conhecimentos acerca do assunto suficiente para viabilizar uma discussão, ou porque o tema não lhe sugere significação direta de âmbito pessoal, parece que a elaboração do discurso-argumentativo escrito fica condicionada a implicações muito complexas para o aluno.

O plano textual realizado por Manoel para organizar os elementos estruturais que caracterizam o texto de opinião na escrita da produção não dirigida pode ser representado da seguinte maneira:

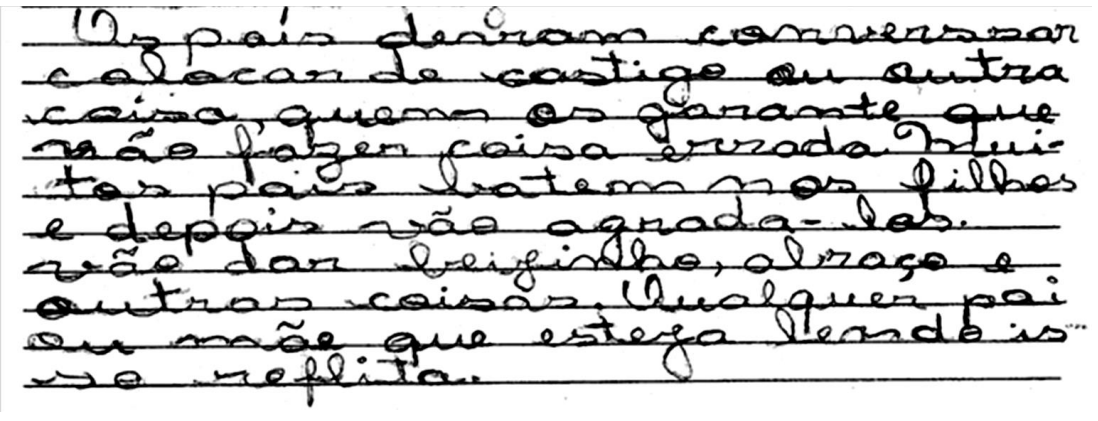
QUADRO 2- Plano textual realizado por Manoel na produção não dirigida.



Em contraste com a *produção não dirigida* analisada, na *produção inicial* de Manoel percebe-se que a representação de uma situação de conflito, de controvérsia, se configurou. Provavelmente, ele sentiu a necessidade de estabelecer uma comunicação dialógica com seu interlocutor em potencial (os pais e educadores), o que se verificou também nas produções realizadas por outros alunos. Para ilustrar, observa-se a seguir o trecho da produção de Lara que reforça essas reflexões, confirmando não somente o que ocorreu com Manoel, mas também

o que foi verificado em quase todas as produções: o reconhecimento do interlocutor em potencial, posto como os pais e responsáveis que, supostamente, batem nos filhos para educá-los.

Exemplo 4 – Trecho final do texto de Lara produzido na produção inicial²¹



Os pais deviam conversar colocar de castigo ou outra coisa, quem os garante que não fazem coisa errada. Muitos pais batem nos filhos e depois vão agrada-los. vão dar beijinho, abraço e outras coisas. Qualquer pai ou mãe que esteja lendo isso reflita.

Esse trecho da escrita de Lara apresenta uma tentativa de negociação com os interlocutores (potencialmente os pais) em relação a atitudes desempenhadas por eles para educar seus filhos. No parágrafo antecedente, Lara expõe o contra-argumento, “Muitos pais dizem que resolve bater nas crianças.” (...) “e ainda batem nos seus filhos por nada, por exemplo, por quebrar um copo, derrubar um vaso (...)”. Observa-se que o desenvolvimento da argumentatividade é repleto de situações cotidianas, comuns na vida infantil. E a aluna recorre a essas realidades corriqueiras como uma forma de reafirmar e legitimar o seu discurso.

Portanto, a consideração da existência dos interlocutores é favorecida pela familiaridade do tema e pela representação de um contexto sócio-histórico que é reconhecido pela maioria dos alunos. Pode-se inferir que a temática da *produção inicial* tenha beneficiado a escrita pela necessidade de criação de um espaço dialógico em que pudessem discutir o tema, transformando o texto em um lugar virtual para as discussões e as negociações.

Segundo Dolz (1993), as pesquisas atuais revelam que, desde muito cedo, os alunos apresentam capacidade para argumentar quando o assunto lhes interessa. Nesses termos, a escrita argumentativa foi usada por Lara e muitos outros alunos para negociar as conceituações e os princípios que resultam em uma conduta inadequada dos pais. A finalidade da escrita transcendeu os âmbitos escolares e foi usada não apenas para apontar a situação, opinar sobre ela, mas principalmente com o intuito de modificar o que consideram incoerente na postura daqueles, como pode ser confirmado no último argumento de Lara.

Ao assumir na introdução do texto que apanhar não possibilita que as crianças aprendam, Lara tenta convencer o interlocutor denunciando os abusos cometidos pelos pais que batem nos filhos sem justificativa plausível. Finalizando, a aluna utiliza uma estratégia argumentativa que, ao mesmo tempo em que serve de convite à reflexão, atua como uma ordem expressa no verbo conjugado no imperativo afirmativo: “Qualquer pai ou mãe que esteja lendo isso reflita.” A aluna utiliza-se de uma conjugação verbal que expressa ordem denotando uma imposição ao interlocutor potencial, supostamente os pais.

A situação apresentada nas produções de Manoel e de Lara não se configura como exceção. A maioria dos alunos produziu textos mais elaborados na *produção inicial* e na *produção dirigida* do que na *produção não dirigida*. Por este motivo, considera-se relevante discutir sobre a tomada de decisão do aluno no ato construtivo da escrita, na qual insere ou exclui elementos característicos do texto de opinião, ou de qualquer texto do tipo argumentativo.

No caso da *produção não dirigida*, parece que a atividade não conseguiu representar um contexto que conduzisse o aluno a criar, na escrita, um ambiente dialógico. Considera-se que, como consequência do não reconhecimento da necessidade de estabelecer o dialogismo que conferisse à escrita uma função sociocomunicativa precisa, muitas produções restringiram-se ao uso do argumento como elemento constitutivo do texto. Portanto, não transcendeu a finalidade de atividade escolar que, em muitas situações como essa, limita-se a ser cumprida pelo aluno.


A complexidade do ensino da escrita argumentativa é enorme, por isso, é preciso considerar não apenas o contexto representacional em que se realiza a escrita, mas também as dimensões com que o tema incide na motivação de cada

indivíduo, isto é, na forma como a atividade incita a atuação dos alunos a participarem da discussão sobre o assunto proposto.

4.1.2.2 As produções de Bento

Com a finalidade de abrir espaço para essa reflexão, apresentam-se quatro produções que revelam o movimento de Bento na realização de suas escritas durante o percurso dessa investigação.

Exemplo 5 – Texto produzido por Bento na produção inicial



Inicialmente eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar as crianças que ela respeita, obedece e vai à escola, se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola, tudo se resolve sem violência. Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família, que batem nas crianças, resolvesse a educação nós estaríamos perdidos.

Eu sou completamente compra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computadores etc, mas bater não resolve.

Muitos adultos batem em crianças e babás etc eles acham que bater educa as crianças mas depende de quantos anos a criança tem se tem 2 anos a criança não entende porque criança bagunça mesmo e não tem respeito, mas bater não resolve e não trás bons resultados.

Inicialmente eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar as crianças, que ela respeitam obedecem e vão a escola, se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola tudo se resolve sem violência. Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família, que batem [se bater] nas crianças resolvesse a educação nós estaríamos perdidos.

Eu sou completamente compra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.

Muitos adultos batem em crianças e babás etc eles acham que bater educa as crianças mas depende de quantos anos a criança tem se tem 2 anos a criança não entende porque criança bagunça mesmo e não tem respeito, mas bater não resolve e não trás bons resultados.

Bento inicia seu texto emitindo seu ponto de vista sobre o assunto e justificando-o. O argumento de Bento, “bater nas crianças não resolve porque é só

educar as crianças, que ela respeitam obedecem e vão a escola”, convida o interlocutor a pensar sobre o assunto em questão. Esse argumento se sustenta na atribuição de responsabilidade dos pais que devem não somente educar, mas também acompanhar o que ocorre na escola:

(...) se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola tudo se resolve sem violência”.

A sustentação desses argumentos reflete subsídios discursivos encontrados na própria proposta da atividade. O texto informativo usado como motivador da produção traz a situação de uma criança que apanha por ter desrespeitado as ordens paterna, e, o pai, justificando a sua atitude, revela que:

(...) sempre bate no filho porque o menino não respeita as suas ordens, tira notas baixas na escola, e está sempre aprontando alguma coisa.

Bento traz para o seu texto essas informações usadas como estratégias discursivas para provocar no interlocutor a reflexão por ele desejada, e refutar a oposição ao seu ponto de vista. Se a criança apanha por desobediência, por problemas escolares, basta então que os pais a eduque e a acompanhe em sua vida escolar que não se terá mais motivos para a violência. Posto dessa forma, o problema é simples de se resolver, mas a complexidade existente na organização do discurso-argumentativo de Bento é enorme.

Percebe-se que nesse trecho inicial os argumentos de Bento se contrapõe à vozes alheias, principalmente do pai representado no texto informativo, não como uma mera transposição de conteúdo disponível na atividade ou como adesão à sua forma de pensar. Essas vozes, quando reconhecidas e tratadas como subsídios da argumentatividade, puderam ser transformadas em argumentos contrapostos a elas mesmas. Assim, Bento converteu os sentidos relativos às justificativas que foram atribuídos pelo pai. Os argumentos paternos, elaborados e usados como justificativa plausível para a ação violenta contra um infante (o filho), passaram a representar argumentos frágeis, portanto, descartáveis, desconsideráveis. Com isso, Bento

começa o seu texto introduzindo o interlocutor em sua linha de raciocínio, abrindo espaço para que ele adentre em um universo de sentido diferente do apresentado, convidando-o para pensar o assunto a partir de outra perspectiva.

Na continuidade do seu parágrafo introdutório, Bento traz informações extras que revelam conhecimento de outras situações que extrapolam o que foi apresentado na atividade. Para reforçar seu ponto de vista e conduzir o interlocutor à sua discussão, o aluno mobiliza informações de acontecimentos veiculados em outras fontes, trazendo para o seu espaço discursivo elementos que compõem uma realidade social que precisa mudar:

Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família.

Esses outros acontecimentos são usados como referencial que dão suporte a defesa da posição de Bento em relação à violência sofrida por crianças, que não se restringe à atuação de pais. O tema, portanto, é tomado pelo aluno como algo mais sério e mais polêmico que se supunha. Existem outras vertentes, outras dimensões da violência que incide na vida das crianças que também precisam ser consideradas. A inserção dessa informação não deve ser tomada pelo interlocutor como uma simples denúncia. A finalidade de explicitá-la no texto extrapola os limites da revelação, da exposição do assunto.

O aluno, então, encerra a sua defesa preliminar usando o seu ponto de vista com mais uma justificativa em jogo, desta vez com efeito argumentativo de alerta para o interlocutor:

que batem [se bater] nas crianças resolvesse a educação nós estaríamos perdidos.

No trecho seguinte, Bento reforça a sua posição em relação ao assunto usando um termo que visa evitar a possibilidade de ser refutado. Impõe-se diante do interlocutor. Delimita com veemência, no espaço de tensão dialógica, o seu lugar. Quando o aluno declara abertamente no texto, “*Eu sou completamente compra [contra] o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa*”, ele busca

estabelecer com o interlocutor uma negociação em que, se o outro não aderir a sua posição, que a considere respeitando-a. Até este momento, todas as evidências externas usadas como referências sócio-históricas sobre o tema não são suficientes para fazê-lo acreditar que bater em crianças educa. E, dessa forma, o aluno vai construindo seus argumentos fortalecendo-os na medida em que o texto avança.

Observa-se que, na tentativa de construir argumentos convincentes, Bento tenta negociar com o interlocutor um caminho para a educação que julga mais viável, mais adequado, mais coerente:

e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.

Esse trecho exhibe a crença do aluno em possibilidades alternativas de ações que geram uma melhor consequência educativa, apontando que o castigo, a retirada de um aparelho eletrônico, pode ser mais efetivo do que bater.

Bento finaliza o seu texto ainda mantendo-se preso ao seu ponto de vista de que *bater na criança não resolve*. Em momento algum do discurso-argumentativo, Bento fugiu do foco, descentrou-se em relação à proposta discursiva. Para manter-se centrado, Bento usou uma estratégia lógica que vale ressaltar: nos três parágrafos que organizam o texto, Bento repetiu essa mesma frase mostrando que a orientação do plano textual desse aluno se dá pela pergunta que o incita a escrever. A princípio essa parece uma estratégia simples, no entanto, a sua complexidade em termos argumentativos é digna de uma análise mais cuidadosa.

Provavelmente a tomada de decisão de repetir essa frase (*bater na criança não resolve*) tenha como finalidade principal responder adequadamente a solicitação explícita na atividade sem cometer fugas, desvios do assunto. Contudo, o aparecimento dessa frase em cada um dos parágrafos serviu para dar suporte na composição da estrutura textual, subsidiando a construção de elementos diferentes que constituem o texto de opinião. Evidencia-se ainda que o sentido principal e único atribuído pelo aluno não se alterou em função dos movimentos de transposição realizados, portanto, não houve qualquer comprometimento relativo à significação proposta por Bento.

Vê-se que no primeiro parágrafo essa frase implica a manifestação do ponto de vista e precede uma das justificativas do aluno:

Inicialmente eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar a criança.

No segundo parágrafo, Bento realiza um deslocamento do seu ponto de vista para assumir também o lugar da justificativa, assim desdobra a frase em ponto de vista e em justificativa, isto é, transforma-a em um argumento completo:

“Eu sou completamente compra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa”.

No terceiro e último parágrafo, Bento usa essa frase com outra finalidade, a de constituir a resposta ao conflito discursivo reforçando as suas ideias pertinentes à pergunta (bater nos alunos resolve?) e refutando as opiniões dos seus opositores potenciais (pais e educadores):

eles [os adultos e babás] acham que bater educa as crianças mas depende de quantos anos a criança tem se tem 2 anos a criança não entende porque criança bagunça mesmo e não tem respeito, mas bater não resolve e não trás (traz) bons resultados.

Assim, o aluno usa a sua opinião diante do tema de forma que, mesmo ocupando diferentes posições no discurso-argumentativo, em nenhuma delas perde-se o sentido. Em nenhum momento a frase se contrapõe diante do que Bento almeja defender. Ao contrário, ela reforça o discurso do aluno, evitando espaços para refutação e servindo como uma estratégia positiva que faz com que o aluno alcance a funcionalidade desse gênero.

Um exame detalhado desse texto, elaborado na *produção inicial*, permite constatar que o aluno tem uma preocupação com a organização do sentido do enunciado e tenta se corrigir fazendo uma revisão. Bento relê a sua produção e a

corrige como revela as rasuras, acréscimos, apagões de termos, letras sobrepostas. Percebe-se, já nesta produção, que há uma preocupação em melhorar a escrita com vistas a uma maior compreensão do leitor potencial.

Apesar de esse tópico ser discutido mais adiante (na terceira parte da análise), considera-se relevante comparar essa primeira produção com a reescrita do aluno seguindo o movimento de (re)criação, (re)planejamento e execução de seus textos, embora se “quebre” a ordem cronológica com que ocorreram as produções. Assim, neste momento, se compara as duas produções de Bento, a *produção inicial* com a sua *reescrita*, analisando possíveis melhorias na estrutura do texto argumentativo.

Exemplo 6 – Texto da reescrita de Bento.

Diante de tudo eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar as crianças que elas respeitam, obedecem e vão a escola.
Se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola, tudo se resolve sem violência. Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família que batem nas crianças. Como se isso resolvesse a educar.
Se bater nas crianças resolvesse, nós estaríamos perdidos. Eu sou completamente contra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.

Diante de tudo eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar as crianças que elas respeitam, obedecem e vão a escola.

Se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola, tudo se resolve sem violência.

Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família que batem nas crianças. Como se isso resolvesse a educar [educação].

Se bater nas crianças resolvesse, nós estaríamos perdidos. Eu sou completamente contra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.

Apesar dos enunciados serem idênticos, e não haver mudança no sentido proposto pelo texto (*produção inicial*), percebe-se melhorias expressivas resultantes de alterações realizadas pelo aluno com a finalidade de tornar a sua escrita mais

compreensiva. Destacam-se movimentos discursivos de Bento que demonstram uma preocupação com a legibilidade do seu texto.

O primeiro movimento que o aluno realizou foi alterar a expressão introdutória do seu texto usando um operador organizacional metalinguístico (Diante de tudo...) que situa o interlocutor ao tema, trazendo-o para o contexto referente à informação jornalística apresentada na atividade. O aluno leva em consideração a existência de um interlocutor a ponto de pressupor que ele também tenha acessado a informação que motivou a discussão referente ao seu texto de opinião. Tanto que modifica o seu operador organizacional para um que o remete diretamente ao seu ponto de vista, sem rodeios.

Na sequência, a reescrita revela o progresso do aluno relativo à estrutura do gênero trabalhado através das alterações na disposição dos parágrafos com vistas a melhorias na legibilidade textual. O aluno subdivide o primeiro parágrafo da *produção inicial* em três parágrafos, melhorando tanto a distribuição dos argumentos quanto a própria estrutura discursiva dos enunciados que os compõem. Compara-se a seguir os trechos em questão:

Trecho do texto inicial:

Inicialmente eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar as crianças, que ela respeitam obedecem e vão a escola, se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola tudo se resolve sem violência. Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família, que batem [se bater] nas crianças resolvesse a educação nós estaríamos perdidos.

Trecho do texto reescrito:

Diante de tudo eu acho que bater nas crianças não resolve porque é so (só) educar as crianças que elas respeitam, obedecem e vão a(à) escola.
Se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola, tudo se resolve sem violência.
Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família que batem nas crianças. Como se isso resolvesse a educar [educação].

Ao comparar-se esse trecho com o anterior, observa-se uma legibilidade mais caracterizada, apresentando enunciados com sentidos mais completos. O aluno não modifica o sentido dos enunciados, apenas os organiza após identificar pontos incompletos e confusos, como o trecho sublinhado.

O progresso da escrita de Bento a partir da reelaboração do texto mostra que o aluno direciona-se para uma autonomia na produção, o que lhe garante decisões mais coerentes na escrita.

Em outra parte do texto, evidencia-se a evolução da escrita por meio da tomada de decisão de retirar, de incluir, ou de mudar a sequência de enunciados de acordo com a conveniência de melhorar a estrutura do discurso-argumentativo. Desta forma, Bento demonstra perceber o que pode ser descartado no texto sem que altere o sentido estabelecido por ele.

Trecho do texto inicial:

Eu sou completamente compra [contra] o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.

Trecho do texto reescrito:

Se bater nas crianças resolvesse nós estaríamos perdidos. Eu sou completamente contra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.

Bento finaliza a sua reescrita descartando o último parágrafo. A princípio pensou-se que o aluno havia se esquecido de transcrevê-lo. Contudo, ao ser questionado se estava tudo certo, se havia terminado a sua reescrita o aluno inferiu que não era necessário o último parágrafo porque ia “*ficar repetindo as coisas*”. Assim, Bento descarta exatamente o trecho que aponta na primeira escrita a sua consideração sobre a existência de contraposição.

Trecho do texto inicial descartado:

Muitos adultos batem em crianças e babás etc, eles acham que bater educa as crianças mas depende de quantos anos a criança tem(,) se tem 2 anos a criança não entende porque criança bagunça mesmo e não tem respeito, mas bater não resolve e não trás (traz) bons resultados.

É importante assinalar que o descarte desse parágrafo na reescrita não significa que o aluno tenha desconsiderado o contra-argumento como elemento importante na produção desse gênero textual. Ele o dispensa quando percebe que há repetição de argumentos, e, provavelmente considera o fato de ter mencionado no terceiro parágrafo da reescrita atitude contrária à sua posição como um contra-argumento, portanto, o último parágrafo da escrita torna-se desnecessário.

O texto adiante foi produzido por Bento na *atividade dirigida*. O aluno realiza a atividade sem demonstrar qualquer dificuldade em relação às instruções e, ao passar o texto a limpo, o faz cuidadosamente, sem rasuras ou complementos.

A ordem de exposição dos elementos constitutivos do texto de opinião segue o princípio norteador estabelecido pelas instruções sequenciais da atividade. A escrita se caracteriza pela destreza na elaboração das partes constitutivas do texto de opinião, mostrando que o aluno organiza os elementos numa sequência que indica o seu julgamento pessoal e a sua competência para persuadir o interlocutor.

Ao ter cumprido cada etapa preestabelecida para a composição do texto de opinião nesta atividade (*produção dirigida*), destaca-se que o aluno atentou para os objetivos propostos, e, a sua escrita adquire uma autonomia maior, uma segurança que é refletida nos textos seguintes – a *produção não dirigida* que será analisada na sequência e na *reescrita*, essa já apresentada.

Exemplo 7 – Texto escrito por Bento referente *produção dirigida*.

O uso da uniforme tem que ser obrigatório porque é melhor para indentificar o aluno daquela escola ou ir a um passeio longe do bairro com segurança, eu acho que tênis não precisa ser obrigatório porque ele rasga, fura ou machuca os pés.

Existem pessoas que pensam que o uso da uniforme é uma bobeira, porque se usar o uniforme dá para vir com a roupa que quiser.

Eu concordo com o uso da uniforme porque acontece algum problema com a escola ou se perde, então alguém vê e liga para a escola da aquela pessoa que está usando a uniforme. Neste ponto eu acho que é melhor usar o uniforme.

O uso do uniforme tem que ser obrigatório porque é melhor para identificar o aluno daquela escola ou ir a um passeio longe do bairro com segurança, eu acho que tênis não precisa ser obrigatório porque ele rasga, fura ou machuca os pés.

Existem pessoas que pensam que o uso do uniforme é uma bobeira, porque se [não] usar o uniforme dá para vir com a roupa que quiser.

Eu concordo com o uso do uniforme porque [se] acontece algum problema com a escola ou se perde, então alguém vê e liga para a escola da aquela pessoa que está usando o uniforme. Neste ponto eu acho que é melhor usar o uniforme.

O movimento de produção realizado na escrita desse texto aponta que as construções discursivas revelam a implicação do aluno com o tema proposto e assinala a autonomia em estabelecer seus argumentos buscando referências externas. Bento traz para o texto argumentos sustentados em um entrelaçamento no qual as vozes alheias carregadas de valores socialmente aceitos relacionam-se com o seu julgamento pessoal a partir de uma suposta situação desconfortante (o incômodo causado pela qualidade do tênis do uniforme).

Para Bento:

“O uso do uniforme tem que ser obrigatório porque é melhor para identificar o aluno daquela escola ou ir a um passeio longe do bairro com segurança, eu acho que tênis não precisa ser obrigatório porque ele rasga, fura ou machuca os pés”.

Assumir-se à favor do uso do uniforme torna-se discursivamente plausível mediante a sua justificativa que aponta a finalidade do uso do uniforme: identificar o aluno conforme a escola onde estuda. O que garante ao estudante, na defesa argumentativa do aluno, maior segurança em diferentes locais.

Contudo, a obrigatoriedade do tênis é contestada. Concebido como um acessório que não ajuda na identificação dos alunos, o tênis pode ser descartado diante dos problemas que causam.

Vê-se a presença das vozes de educadores que justificam o uso do uniforme como fundamental para se identificar a escola que o aluno estuda ecoada na tomada de posição do aluno. No entanto, demonstra uma autonomia na construção de suas reflexões. É medida em que o texto é construído, deixa-se transparecer a construção de uma identidade social. É a participação de ser pensante que busca, no texto de opinião, um espaço para revelar-se e apontar suas concepções de mundo. É a atuação cidadã que entra em jogo.

No processo de elaboração de seus argumentos, Bento mostra que pode colocar-se presente no texto fazendo com que a sua voz, reflexo de julgamentos construídos a partir de suas vivências, se alie às vozes alheias internalizadas, dando um caráter de suplementação, de algo a mais. O aluno traz para o texto marcas de sua identidade social que, enquanto cidadão, pensa, analisa, discute, elabora pontos de vista, a partir de suas vivências, e não apenas a partir do que dizem, do que falam, do que o apresentam como conduta adequada.

Ao contestar sobre a obrigatoriedade do uso do tênis, Bento expõe mais um argumento que, ao ser cuidadosamente elaborado, não se contrapõe à sua posição inicial, apenas o suplementa fortalecendo o direcionamento do seu discurso-argumentativo. Assim, não restringe o discurso-argumentativo ao que está superficialmente exposto, visualizando e expondo mais um problema a ser discutido, a ser resolvido.

Com isso, o aluno utiliza o texto como um espaço de negociação no qual interage com várias dimensões de um mesmo problema, revelando que o conflito não se limita em decidir se o uso do uniforme deve ser obrigatório ou não. Bento amplia as possibilidades de discussão quando propõe uma reflexão sobre em que medida, em quais condições, esse uso obrigatório deve ser estabelecido.

O plano textual vai sendo traçado conduzindo o interlocutor a pensar para além da objetividade com que o tema foi pensado e, portanto, proposto. O aluno transcende às expectativas e organiza o seu discurso de forma autônoma, sem se restringir à proposta enunciada em que a possibilidade de fomentar uma discussão polarizada é expressiva. E, conseqüentemente, responder a esse conflito pode representar assumir uma posição diante dessa suposta polaridade em que, ou se aceita a obrigatoriedade do uso do uniforme, ou não se aceita. Bento despreza a possibilidade de limitar o discurso-argumentativo da sua escrita em circunscrever essa dicotomia.

A evidência da evolução do aluno em relação ao texto de opinião é desvelada na elaboração dessa introdução. Ao conceber a problemática não como algo extremo em que o assumir uma posição implica conseqüentemente em relegar-se a outra, o aluno demonstra que é capaz de transformar o texto num espaço de negociação, num espaço dialógico. Por isso, não se vê obrigado a tomar partido radical. Condição que viabiliza a colocação de um referencial pessoal no texto que, apesar de apresentar uma essência dicotômica em relação a sua própria opinião, uma posição não desfaz e nem contradiz a outra, apenas aponta a necessidade de se alcançar um consenso a partir da relativização de suposta contraposição de um mesmo problema.

Nenhum outro aluno expôs o problema do tênis com o intuito de relativizar a obrigatoriedade do uso do uniforme, apesar desse problema ser uma realidade confirmada pela professora.

No segundo parágrafo, seguindo às instruções da atividade, Bento expõe o contra-argumento:

“Existem pessoas que pensam que o uso do uniforme é uma bobera (bobeira), porque se [não] usar o uniforme dá para vir com a roupa que quiser”.

Observa-se que na constituição desse elemento composicional a textualização segue uma progressão discursiva na qual o aluno expõe a contraposição justificando-a de acordo com os preceitos de seu opositor. Desta forma, Bento demonstra não apenas considerar a existência de uma oposição potencial e apresentá-la, mas também em conhecer os motivos de sua existência, o que pode facilitar a sua refutação. O aluno se permite adentrar o universo alheio e interagir com as particularidades ali existentes. Com isso, usa a sua capacidade de discernimento sobre situações possíveis para delinear o seu plano textual evidenciando os critérios da sua tomada de posição, de seus julgamentos.

Na construção da finalização do conflito (na resposta), Bento não realiza uma organização de enunciados de forma tão coerente quanto vinha apresentando. Apesar de o aluno concluir fazendo a retomada da sua posição, reafirmando-a, mostrando-se convicto em relação a ela, os seus argumentos ficam truncados, escritos sem mecanismos textuais coesitivos, o que compromete a tessitura da produção. A coerência passa a ser realizada pelo interlocutor, a partir de suposições, de inferências.

Nas palavras de Bento:

Eu concordo com o uso do uniforme porque (se) acontece algum problema com a escola ou se perde, então alguém vê e liga para a escola da aquela pessoa que está usando o uniforme. Neste ponto eu acho que é melhor usar o uniforme”.

Nas palavras interpretativas da pesquisadora: o aluno concorda com o uso do uniforme porque, acontecendo algo na escola, ou mesmo se o aluno se perder no trajeto da ida à escola, alguém o verá e o identificará pelo uso do uniforme. Desta forma, o problema estará solucionado porque a pessoa ligará para a instituição alertando quanto ao paradeiro desse aluno. Sendo assim, é melhor que se use o uniforme. Conclui-se que, de modo geral, a textualização não foi corrompida por não apresentar a conclusão, resposta ao conflito discursivo, tão bem elaborado quanto apresentado no restante do texto.

Exemplo 8– Texto produzido por Bento na produção não dirigida

Em primeiro lugar eu acho que o transporte de carro é uma maldade com o ar e a natureza evita congestionamento evita acidentes não gasta combustível e melhora os pedestres que passam nas ruas mais movimentadas pelos pedestres.

Na minha opinião eu acho que podemos trocar o carro pela famosa bicicleta, como o principal meio de transporte mais saudável mais econômico e não prejudica o meio ambiente e não faz assistentes não machuca ninguém e não prejudica mortes.

Vimos que o uso da bicicleta é muito saudável, faz bem para o corpo... Podemos usar a bicicleta um dia na semana ou um dia no mês...

Em primeiro lugar eu acho que o transporte de carro é uma maldade com o ar e a natureza evita congestionamento evita acidentes não gasta combustível e melhora [para] os pedestres que passam nas ruas mais movimentadas pelos pedestres.

Na minha opinião eu acho que podemos trocar o carro pela famosa bicicleta, como o principal meio de transporte mais saudável mais econômico e não prejudica o meio ambiente e não faz assistentes. Não machuca ninguém e não prejudica [causa] mortes.

Vimos que o uso da bicicleta é muito saudável, faz bem para o corpo... Podemos usar a bicicleta um dia na semana ou um dia no mês.

Na introdução do seu texto, Bento apresenta o argumento abrindo o discurso-argumentativo com o uso de um operador organizacional, “*Em primeiro lugar*”, assim, delimita o espaço destinado à emissão de seus posicionamentos tentando organizá-los a partir de uma sequenciação. O aluno, então, apresenta o seu ponto de vista:

“eu acho que o transporte de carro é uma maldade com o ar e a natureza”.

Bento direciona o interlocutor a perceber que, de acordo com o seu ponto de vista, usar o carro como meio de transporte representa uma maldade que se comete contra o ar e à natureza. O aluno não parece se preocupar em escrever o texto convencionalmente como vinha realizando. Também apresenta poucos indícios que

apontam o uso de referências que extrapolem as informações contidas na própria atividade, como ficou evidente que é capaz de realizar.

Vê-se que as justificativas, em grande parte, são idênticas às aquelas apresentadas no texto informativo (Como funciona o dia mundial sem carro) e no texto da campanha publicitária (Troque o carro pela bicicleta) que antecedem as instruções da escrita. Estes textos deveriam ser usados como um motivador à reflexão sobre o tema. Assim, o aluno emite uma sequência de frases desconectadas, o que não significa destituída de sentidos.

A forma organizacional que apresenta repete as frases presentes no encaminhamento da atividade:

“evita congestionamento evita acidentes não gasta combustível e melhora [para] os pedestres que passam nas ruas mais movimentadas pelos pedestres”.

Compara-se o referido parágrafo com as proposições do tema com o intuito de realizar uma comparação mais precisa. Na atividade diz-se: “Troque o carro pela bicicleta. Não polui! Não gasta combustível! Não gera congestionamento! Faz bem à saúde!”.

Dessa forma, pode-se inferir que o aluno distancia-se de seus conhecimentos prévios, mobilizando apenas o referencial apresentado para subsidiar a organização do seu texto. Assim, a disposição frasal que aparece na proposta do tema ampara a produção, servindo como um modelo de referência confiável na construção da justificativa do seu ponto de vista.

No parágrafo que se segue, Bento parece ensaiar uma busca por outras referências na constituição de seus argumentos:

“Na minha opinião(.) eu acho que podemos trocar o carro pela famosa bicicleta como o principal meio de transporte(.) (É) mais saudável (,) mais econômico e não prejudica o meio ambiente e não faz assistentes (acidentes). Não machuca ninguém e não prejudica [causa] mortes”.

O aluno retorna às informações do texto de Celso Monteiro (Como funciona o dia mundial sem carro), retira as informações que julga fundamentais à defesa de sua opinião (*“A Bicicletada, por exemplo, é um movimento internacional que prega o uso da bicicleta como o principal meio de transporte das pessoas”*), transpõe para o seu discurso apropriando-se da voz do outro como a sua base discursiva, como aponta o trecho sublinhado. Com isso, constrói um discurso repleto de plurivocidade, mostrando mais um domínio das características do texto de opinião.

Com o intuito de complementar as suas justificativas, recorre ao mesmo tipo de estratégia de referência que usou no parágrafo anterior montando o seu discurso seguindo o estilo usado na delimitação do tema. Vê-se que o aluno estrutura os enunciados buscando o mesmo valor de efeito argumentativo que, supostamente, as frases afirmativas referentes ao tema da atividade tenham lhe gerado. Questiona-se se as frases afirmativas/imperativas foram interpretadas pelo aluno como imbuídas de poder persuasivo suficiente para construir um texto de opinião. Por isso, as utiliza como principal estratégia de persuasão nessa escrita.

Diante do uso excessivo de frases afirmativas/imperativas nesta produção do Bento, pode-se questionar também se tal ocorrência foi um reflexo da forma como as instruções da atividade foram apresentadas, conduzindo o aluno a desviar sua produção para essa direção. Afinal, essa característica não apareceu de forma tão expressiva nas outras produções desse aluno. Este mesmo estilo de uso de estratégia na *produção não dirigida* foi recorrente na escrita da maioria dos alunos.

Bento não constrói no texto um espaço de negociação de ideias, de resolução de conflito por não apresentar contraposição. Há apenas a criação de um espaço de defesa e confirmação de ponto de vista. No seu discurso, pautado no reforço de uma opinião idêntica àquela pré-estabelecida pelo modo como o tema foi apresentado, o aluno parece desconsiderar as contraposições.

Isso não significa dizer que o aluno não tenha se desenvolvido, ou tenha cometido “deslizes” na evolução. Em primeiro lugar, porque se entende que o desenvolvimento da escrita não ocorre de acordo com uma lógica evolutiva linear. O desenvolvimento na escrita se dá a partir de movimentos descontínuos, multiformes, multidirecionais, e repleto de singularidades, de idiosincrasias. O que impossibilita a caracterização ou categorização do desenvolvimento da escrita enquanto comportamento preciso e definível a partir de uma produção específica, realizada em um dado instante.

Em segundo lugar, porque a decisão de incluir ou não incluir uma contraposição é muito complexa e subjetiva, possibilitando apenas que se construam hipóteses: o aluno pode não ter trazido para o texto a contraposição por julgá-la desnecessária em decorrência da força persuasiva representada nas frases afirmativas/imperativas, por isso, centrou-se no uso delas; o aluno pode ter concebido as frases afirmativas explicitadas na atividade como exemplos que deveriam ser replicados para que o texto alcançasse maior credibilidade por parte do interlocutor; o aluno pode ter considerado ainda que o tema descarta a necessidade de se elaborar todos os elementos do texto de opinião não requerendo o uso desses como subsídios persuasivos; pode ser também que o aluno não possua um referencial de conhecimentos sobre as dimensões e abrangências polemísticas do tema. Assim, mesmo reconhecendo a existência de contrapontos, evita apresentá-los por não se considerar capaz de encontrar meios argumentativos suficientes para refutá-los.

Os resultados do estudo realizado por Pinheiro e Leitão (2001), revela a necessidade de se considerar outros fatores, que não se restringem à “consciência do ‘esquema argumentativo’, na decisão de incluir, ou não, num texto qualquer dos elementos teoricamente definidos como parte do ‘esquema argumentativo prototípico’” (p. 430). Para Leitão (2003), a inclusão de opositores em um texto argumentativo pode estar relacionada com um tipo de consciência retórica.

Como é possível ver, não se tem como chegar a uma conclusão precisa dada a subjetividade implícita no ato de argumentar. E, nem se pretende tomar qualquer hipótese traçada como uma verdade absoluta. Contudo, pensar nas múltiplas possibilidades é relevante porque elas podem guiar novas estratégias pedagógicas a partir de cuidados maiores na elaboração das atividades.

É interessante notar que, mesmo não tomando o texto como um espaço de tensão onde precisa negociar pontos de vista opostos, o aluno reconhece a necessidade de resolver um problema que é controverso. O aluno comprova, com a apresentação da sua posição no fechamento do texto, a sua competência textual relativa à estrutura do texto de opinião. O último parágrafo configura-se como um fechamento de ideias em que o aluno remete a sua fala diretamente ao interlocutor, como mostra o trecho sublinhado:

“Vimos que o uso da bicicleta é muito saudável, faz bem para o corpo. Podemos usar a bicicleta um dia na semana ou um dia no mês”.

O aluno não apenas reconhece a presença do interlocutor, ele o revela explicitamente colocando-o ao seu lado. Bento o insere em sua discursividade provocando no interlocutor uma condição de se sentir percorrendo as linhas do texto na sua companhia. Destaca-se o poder persuasivo dessa estratégia, visto que Bento situa o interlocutor no seu próprio texto, nas suas próprias ideias, compactuando de suas opiniões, compartilhando das suas crenças. Com esta estratégia o aluno apresenta possibilidades de solução do problema: o uso da bicicleta pode ser feito uma vez por semana, ou uma vez por mês.

Outro ponto a se destacar em relação à textualidade de Bento nesta produção, apesar de não ser esse o centro da discussão dessa seção, é como o aluno convida o interlocutor a prestar atenção ao seu discurso-argumentativo a partir do uso de operadores organizacionais metalinguísticos muito bem empregados. Há uma sequência no uso desses operadores que concatenam os argumentos de Bento, fortalecendo a coerência de seu texto.

Vê-se que o primeiro parágrafo se inicia situando o interlocutor à sua primeira colocação, “*Em primeiro lugar...*”; o segundo parágrafo transparece o objetivo do aluno em reforçar o seu ponto de vista, “*Na minha opinião...*”; e, na finalização do seu texto, Bento inicia com um verbo conjugado no pretérito perfeito, o que viabiliza compartilhar com o interlocutor tudo que foi apresentando anteriormente: “Vimos que...”. Esse plano textual evidencia uma organização de ideias onde o interlocutor percebe o movimento de introdução, desenvolvimento, e conclusão, no qual, o aluno não se perde desviando-se da objetividade da escrita.

Essa produção mostra que a escolha de um tema, a relação que o aluno estabelece com o assunto, a familiaridade com os conteúdos relacionados a ele, podem interferir expressivamente na elaboração do plano textual. Os aspectos dessa escrita realizada na *produção não dirigida* reforçam essa constatação. Mesmo possuindo conhecimentos sobre a estrutura do texto de opinião, revelado tanto nos textos produzidos anteriormente quanto na execução das atividades de revisão relativas à produção de um colega e da sua auto-avaliação, o aluno não consegue

contemplar, nesta produção, todos os elementos (argumentos – contra-argumentos – resposta) que compõem o texto de opinião.

A análise dos textos produzidos por Bento revela a sua habilidade e a sua desenvoltura para realizar escolhas quanto ao uso adequado dos elementos que compõem o texto de opinião. Para finalizar essa análise, comparam-se os quatro textos de Bento a partir da sua sequência enunciativa. Verifica-se o movimento de organização do plano textual referente aos elementos que constituem um texto de opinião:

QUADRO 3 – COMPARAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE BENTO A PARTIR DOS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DO TEXTO DE OPINIÃO

<p>Produção inicial</p>	<p>ARGUMENTO → CONTRA-ARGUMENTO ponto de vista → justificativas → ponto de vista → Reconhecimento de elemento opositor → Ponto de vista</p> <p>Inicialmente eu acho que bater nas crianças não resolve porque é só educar as crianças, que ela respeitam obedecem e vão a escola, se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola tudo se resolve sem violência. Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família, que batem [se bater] nas crianças resolvesse a educação nós estaríamos perdidos.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ARGUMENTO ponto de vista → justificativas → ponto de vista</p> <p>Eu sou completamente compra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>CONTRA-ARGUMENTO, ARGUMENTO E RESPOSTA Reconhecimento de elemento opositor → ponto de vista e justificativa → resposta</p> <p>Muitos adultos batem em crianças e babás etc eles acham que bater educa as crianças mas depende de quantos anos a criança tem se tem 2 anos a criança não entende porque criança bagunça mesmo e não tem respeito, mas bater não resolve e não trás bons resultados.</p>
<p>Reescrita (da produção inicial)</p>	<p>ARGUMENTO ponto de vista → justificativas</p> <p>Diante de tudo eu acho que bater nas crianças não resolve porque é so educar as crianças que elas respeitam, obedecem e vão a escola.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ARGUMENTO justificativas → ponto de vista</p> <p>Se os pais educarem seus filhos e souberem o que acontece na escola, tudo se resolve sem violência.</p> <p style="text-align: center;">↓</p>

	<p style="text-align: center;">CONTRA-ARGUMENTO Reconhecimento de elemento opositor Muitas crianças são espancadas por babás, pessoas que não são da família que batem nas crianças. Como se isso resolvesse a educar [educação].</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ARGUMENTO → RESPOSTA ponto de vista → justificativas → Ponto de vista → Resposta Se bater nas crianças resolvesse, nós estaríamos perdidos. Eu sou completamente contra o bater em crianças porque bater não resolve e nem educa e também não resolve nada porque não precisa bater e só deixar de castigo deixar sem TV e computador etc, mas bater não resolve.</p>
Produção dirigida	<p style="text-align: center;">ARGUMENTO ponto de vista → justificativas → ponto de vista O uso do uniforme tem que ser obrigatório porque é melhor para identificar o aluno daquela escola ou ir a um passeio longe do bairro com segurança, eu acho que tênis não precisa ser obrigatório porque ele rasga, fura ou machuca os pés.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">CONTRA-ARGUMENTO Reconhecimento de elemento opositor Existem pessoas que pensam que o uso do uniforme é uma bobeira, porque se [não] usar o uniforme dá para vir com a roupa que quiser.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">RESPOSTA Resolução do conflito Eu concordo com o uso do uniforme porque [se] acontece algum problema com a escola ou se perde, então alguém vê e liga para a escola da aquela pessoa que está usando o uniforme. Neste ponto eu acho que é melhor usar o uniforme.</p>
Produção não dirigida	<p style="text-align: center;">ARGUMENTO ponto de vista → justificativas Em primeiro lugar eu acho que o transporte de carro é uma maudade com o ar e a natureza evita congestionamento evita acidentes não gasta combustível e melhora [para] os pedestres que passam nas ruas mais movimentadas pelos pedestres.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ARGUMENTO ponto de vista → justificativas Na minha opinião eu acho que podemos trocar o carro pela famosa bicicleta, como o principal meio de transporte mais saudável mais econômico e não prejudica o meio ambiente e não faz assistentes. Não machuca ninguém e não prejudica [causa] mortes.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">RESPOSTA Resolução do conflito Vimos que o uso da bicicleta é muito saudável, faz bem para o corpo... Podemos usar a bicicleta um dia na semana ou um dia no mês.</p>

O quadro comprova que Bento não segue uma disposição de elementos característicos do gênero textual de forma linear, única e constante. A organização desses elementos nos textos depende da conveniência do aluno em tratá-los, seguindo um plano textual individual e específico para cada situação-contexto. Não há um sentimento de obrigatoriedade em apresentar uma sequência imposta. Não há uma tentativa de tornar hierárquica a relação entre as partes constitutivas dos textos. Entretanto, todos os textos, estruturados conforme interesse e conveniência do aluno, formam unidades textuais que se adequam ao gênero proposto. E essas produções são exemplos do que ocorreu com a maioria dos alunos, não se tratando de exceção.

Um ponto considerado relevante a se destacar sobre essas produções de Bento refere-se ao fato de que, mesmo aqueles textos que apresentam problemas com elementos coesitivos, não se pode dizer que há um comprometimento na coerência textual. A textualidade se estabelece, pois, o aluno conseguiu fazer com que as partes constitutivas das suas produções fossem dispostas de forma que a coerência textual não tenha se corrompido. O sentido objetivado pelo aluno é facilmente identificado e compreendido. A coerência e a coesão textual na produção dos alunos serão tratadas na próxima seção.

4.1.3 Conclusão

Percebeu-se que o desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção escrita não ocorre de forma linear, ocorrendo de forma descontínua e multiforme.

Salienta-se que a maior dificuldade percebida não foi a inclusão de contra-argumentos, e sim, quando os alunos possuem opiniões divergentes e as consideram proporcionalmente relevantes. Neste caso, o aluno não elabora um plano textual contemplando introdução → desenvolvimento → conclusão (característica marcante nas produções). O plano textual se limita a exposição dos argumentos divergentes, mas que não são apresentados como contrapostos.

Pode-se concluir que os alunos são capazes de escrever textos contemplando os elementos constitutivos do texto de opinião. Contudo, mesmo sabendo que o texto de opinião deve ser composto de argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento os alunos podem não produzir um texto

contemplando todos esses elementos composicionais. A decisão de usar todos os elementos constitutivos de um texto desse gênero parece estar, de alguma forma, entrelaçada a questões que extrapolam o próprio conhecimento dos alunos neste quesito. Isto implica dizer que tais questões parecem formar um conjunto indissociável, em que um está intrinsecamente relacionado ao outro.

A primeira delas é o *tema*, e está relacionada com o que ele gera, o que ele propicia, o que ele mobiliza na capacidade cognitivo-afetiva dos alunos. Pode-se inferir, a partir das análises, que o tema deve ser capaz de trazer à tona manifestações de sentido e de significações para o aluno. Deve atingir diretamente a vida deles representando um problema a ser resolvido, repleto de dimensões controversas, cuja resolução pode estar ao seu alcance. A motivação para a escrita está na possibilidade de que o debate, a discussão apresentada, tenha efeitos práticos, reais. Que as vozes dos alunos – transformadas em palavras escritas – sejam ecoadas nos contextos aos quais se referem o problema (tema). Desta forma, parece que os alunos recorrem com maior êxito ao seu repertório de conhecimentos prévios com o intuito de persuadir, e tendem a produzir textos mais completos.

Outra questão relevante é a *criação, no texto, de um espaço dialógico*. O contexto de produção aliada ao tema deve gerar nos alunos a necessidade de criar um *espaço dialógico*, uma *zona de negociação de divergências*, na produção textual. Assim, os alunos transformam a escrita em uma região de negociação de pontos de vista, de resolução de controvérsias, de contraposições.

Quando o contexto de produção disponibiliza um tema coerente com uma necessidade real e significativa, os alunos parecem trazer para a produção escrita o dialogismo que realizam, ou desejam realizar, em práticas sociais cotidianas. Isto não significa uma mera transcrição de múltiplas vozes sociais acerca de um assunto polêmico. Significa que eles mobilizam os conhecimentos de mundo, as concepções sócio-históricas, aliando-os aos conhecimentos pertinentes ao uso de estratégias argumentativas, com o objetivo de causar os efeitos discursivos de *convencer* e (ou) de *persuadir*. Consequentemente, expõem as contraposições do seu oponente, as diferentes crenças, concepções e valores com o intuito principalmente de tentar negociá-los e (ou) refutá-los.

Outra questão a ser considerada é a *inserção e a (auto)percepção (do proponente) neste espaço dialógico*. Refere-se à alteridade. Parece que não adianta um tema supostamente interessante aos alunos e que propicie aos mesmos

transformar a escrita em um espaço dialógico se eles não se reconhecerem atuando neste espaço. Os alunos precisam “se perceber” inseridos no conflito estabelecido no espaço virtual dialógico.

Não se trata apenas de considerar, de reconhecer, de assumir a existência de um contra-argumentador. Pode-se reconhecer o oponente, os seus posicionamentos controversos, ter consciência que possui argumentos para refutá-los ou negociar pontos de vista (se assim quiser), e, simplesmente, não o acrescentar no texto.

Com base nas análises realizadas, há diferença no uso de estratégias discursivo-argumentativas entre as produções em que os alunos apenas *percebem o espaço dialógico* e aquelas em que eles “*se percebem*” *nesse espaço*. Quando apenas percebem o espaço dialógico, podem até apontar contra-argumentos, mas não dialogam com o seu opositor, não assumem a responsabilidade/necessidade de persuadi-los. Colocam-se na condição de atuar como espectadores do conflito discursivo, e, comentam o assunto emitindo juízo de valor, objetivando, no máximo, convencer o interlocutor.

Nesses termos, o aluno apenas tenta convencer o interlocutor, mas esse convencimento não contém, necessariamente, significação suficiente para mobilizar o uso de variadas estratégias argumentativas. Por isso, normalmente, restringem a sua produção à emissão de pontos de vista e justificativas, isto é, usam apenas argumentos. Os alunos produzem textos mantendo-se distantes do compromisso de persuadir, de tentar a adesão ao seu ponto de vista, de tentar negociar as opiniões, de tentar modificar pensamentos e comportamentos.

Portanto, o reconhecimento da existência desse espaço por si só, não é suficiente para mobilizar o indivíduo para a persuasão. Nessas condições os alunos se colocam num estado de apenas assumir o papel de testemunha de fatos, aquele que presencia e comenta o mundo, emitindo opiniões relativas aos acontecimentos desse mundo.

No entanto, quando “se percebem” na zona de negociação de divergências (espaço dialógico), os alunos assumem a condição de um ser atuante cujas ideias podem mudar a sua realidade. Por isso, sentem necessidade de persuadir e criam diferentes estratégias argumentativas para alcançar êxito.

Quando os alunos *se percebem no espaço dialógico*, parece que há uma mudança qualitativa no efeito do discurso-argumentativo. Os alunos se apropriam do conflito, tomam para si o problema, reconhecem-se inseridos nesse contexto de

controvérsias. E, percebendo-se membro ativo desse contexto, uma parte atuante desse contexto, conseguem fazer com que a sua produção transforme-se em um espaço de negociação, uma fonte de sentidos para si mesmo e para o outro, no caso, o oponente, o interlocutor potencial. E, então, chega-se a mais uma questão imprescindível de ser discutida: a *interação com o outro*.

Após a análise dos textos, infere-se que não basta apenas reconhecer a existência do *outro* no processo dialógico - independentemente deste *outro* ter ou não perspectivas contrárias às do autor. É necessário *o permitir-se à interação com o/no universo do outro* (o interlocutor). É preciso muito mais que considerar o outro, que reconhecer o outro, que apontar a presença desse outro que pode ser de opinião contrária. É preciso conhecer o seu ponto de vista e se apropriar dele. Não se trata de uma apropriação tomando para si as ideias alheias (pode-se até tomar para si), mas sim, de se apropriar no sentido de ingressar, de se inserir no universo do outro – um universo abstrato e repleto de possibilidades de sentidos. E perceber neste universo o que melhor convém que seja extraído daí para o confronto, no qual as posições (sejam essas do proponente ou do oponente) serão confirmadas ou refutadas. Não se trata de uma escolha aleatória. Trata-se de uma escolha deliberada. Trazer à tona o que é passível de refutação e ocultar, desprezar ou ignorar a existência daquilo que não é capaz de se contrapor.

E a última questão a ser abordada é a *conveniência afetivo-persuasiva do proponente*. A análise dos textos possibilita inferir que os alunos dessa pesquisa incluem o contra-argumento quando este pode ser usado como uma estratégia de persuasão, motivadas pela significação cognitivo-afetiva de desconstruir opiniões e juízos de valor do oponente. Quando encontram um sentido prático em trazer o oponente para dentro do seu texto, pois, assim, fortalecem e ampliam a margem de credibilidade ao seu discurso argumentativo.

A partir das produções desses alunos participantes que o *tema*, de diferentes maneiras, pode interferir e influenciar na produção. A interferência/influência relativa ao tema pode ocorrer de forma direta ou indiretamente.

Outro motivo que pode incidir numa produção restrita ao cumprimento da atividade escolar, sem causar um interesse maior no aluno, um comprometimento mais acirrado com a escrita, são as *implicações decorrentes da formulação da atividade*. Verificou-se que a forma como a atividade é elaborada pode dificultar a compreensão do aluno quanto à finalidade da produção. O que pode resultar numa

escrita na qual o aluno limita-se a usar estratégias argumentativas presas ao discurso que ele supõe que vai agradar o professor. O aluno usa as informações contidas na atividade como pistas do discurso que, provavelmente, agradará o seu suposto e único interlocutor: o professor.

Os *conhecimentos prévios acerca do tema* foi outro motivo verificado nas produções que não contemplaram todos os elementos constitutivos do texto de opinião. Por isso, possibilitar atividades que tragam diferentes informações sobre o tema deve preceder o debate, e, conseqüentemente, a escrita.

Pode-se concluir que os alunos internalizaram novos conhecimentos sobre os elementos que constituem um discurso-argumentativo de um texto de opinião no transcorrer da intervenção, mas sem construir um modelo único, preciso e irrevogável, como objetivado. A internalização, na perspectiva Vygotskyana, é um processo que parte sempre da realidade social em que o indivíduo está inserido, mas que promove uma transformação (recriação, reinterpretação) de todo material fornecido pela cultura.

Isto implica dizer que na internalização há uma interação entre o que é apresentado ao aluno pelo mundo cultural (elementos de um texto argumentativo) e o mundo subjetivo do aluno, portanto o processo de aprendizagem não é um processo de absorção passiva, mas um processo individual (próprio) de síntese e transformação. Como apresentado pelos alunos no transcorrer dessa intervenção proposta nesse estudo.

PARTE 2

4.2. O ENCADEAMENTO POR CONEXÃO NOS TEXTOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS E A COERÊNCIA TEXTUAL.

Na seção anterior, mostrou-se que os alunos, submetidos à intervenção pedagógica com a finalidade de trabalhar a estrutura do texto de opinião, podem ser capazes de escrevê-lo com mestria e desenvoltura, revelando apreensão de conhecimentos relativos às características prototípicas do texto argumentativo. Evidenciou-se, que ao realizar atividades variadas em que se solicitavam/induziam os alunos à elaboração/produção de elementos constitutivos da estrutura do texto argumentativo e refletindo sobre o que estavam realizando, pode-se levá-los à produção autônoma de textos de opinião melhores estruturados.

Uma vez abordados os traços de constituição do texto de opinião, esta etapa, com base nos resultados da análise empreendida na seção anterior, volta-se para o desenvolvimento da competência argumentativa relativas à tessitura dos textos produzidos durante o processo investigativo. Nesta seção, serão analisados como se estabeleceram as relações de coesão conectiva nos textos produzidos pelos alunos e as relações de coerência. Com este enfoque, de forma abrangente, pretende-se responder a seguinte pergunta:

- Os conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão, apreendidos a partir das atividades durante a intervenção, podem contribuir para o aperfeiçoamento dos participantes na produção de textos de opinião?

Assim, parte-se do pressuposto de que no contexto da sala de aula, no decorrer da intervenção, a professora pode fornecer subsídios pedagógicos para a apreensão de conhecimentos linguísticos, e possibilitar reflexões acerca da coesão e da coerência textual de modo a contribuir para o aperfeiçoamento dos alunos (participantes) na produção de textos de opinião.

Os dados foram analisados considerando-se duas etapas de análise: (1) análise geral de todos os textos, tomados individualmente como produções singulares do gênero, verificando a ocorrência do uso de palavras e expressões

relativas à coesão conectiva trabalhadas em sala. Usam-se tabelas para apresentar a incidência dos conectores; (2) análise descritiva do desempenho de alunos, com base nos textos de opinião produzidos por cada um deles, incluindo-se nesse enfoque questões relativas à coerência textual.

Os parâmetros definidos para essa análise são os seguintes:

- Apresentam-se as tabelas apontando o encadeamento por conexão (o uso de operadores argumentativos e de operadores organizacionais) nas produções relativas à *produção inicial*, *produção dirigida*, *produção não dirigida*, e *reescrita*, discutindo-se os resultados;
- Exemplificam-se os dados utilizando produções de texto e (ou) trechos de textos de alunos, selecionados de acordo com a conveniência da discussão.

Referido os parâmetros, apontam-se considerações preliminares:

4.2.1. Considerações preliminares

Sem perder de vista o pressuposto teórico no qual todo tipo de ação discursiva revela-se como uma unidade linguística sócio-histórica construída dialogicamente a partir de um processo interativo, esta parte da pesquisa destina-se a analisar a interferência do uso de conectores na produção textual dos alunos. Busca-se com este enfoque, reconhecer como o conhecimento do uso de *palavras* e *expressões* que estabelecem relações lógico-semânticas, acionado pelas crianças no momento das produções textuais, pode aprimorar a textualidade resultando em uma estruturação que facilita o tratamento interpretativo (coerência textual).

Importa registrar que a coerência, tomada como eixo norteador da interpretabilidade, está relacionada com a semântica, com a pragmática, com fatores socioculturais, e, ainda, com dimensões sintáticas, que resultam na relação entre elementos do texto, que, tomadas em conjunto, estabelecem a continuidade de sentidos, facilita a interpretabilidade dos sentidos, garantindo ao interlocutor uma unidade integral que o possibilita construir significados. A coesão, por sua vez,

funciona como processos de sequenciação que garantem ao texto maior legibilidade a partir de uma ligação linguística mais clara. Portanto, não se considera conveniente/adequado analisar a coerência e a coesão separadamente.

Adota-se a concepção de que a coerência e a coesão estão intimamente entrelaçadas. Contudo, a coerência não depende da coesão para possibilitar sentido ao texto. A coerência estabelece a textualidade através de uma sequência linguística que viabiliza a interação na interlocução, a coesão contribui para se estabelecer o sentido pretendido, para facilitar o entendimento, como afirmam Koch (2010), e Koch e Travaglia (2007). A coerência envolve fatores lógico-semânticos e cognitivos, visto que os textos são interpretados a partir da relação entre os interlocutores, dependendo do conhecimento partilhado e da ação conjunta²².

Os mecanismos de coesão estruturam a sequência superficial do texto (MARCUSCHI, 2008). Os elementos de coesão são sinais de articulação que institui relações semânticas e (ou) discursivas interfrásticas. São responsáveis pelos encadeamentos de orações, enunciados ou sequências maiores do texto. O encadeamento por conexão pode ser realizada por conjunções, advérbios sentenciais, e palavras e expressões de ligação que instaura diversos tipos de relações semânticas e (ou) pragmáticas (KOCH, 2010).

No tocante ao encadeamento por conexão, esperou-se que os alunos viessem a articular os operadores argumentativos e os operadores organizacionais de modo a assegurar melhorias na tessitura do texto. A partir da delimitação dos elementos a serem analisados, pretende-se responder a duas perguntas:

- Como os alunos utilizam operadores argumentativos e operadores organizacionais nas produções de texto de opinião? Ou seja, que conhecimentos linguísticos dispõem, e quais foram apreendidos na intervenção, para atender as exigências coesivas do gênero?
- Como esse uso se realiza e se desenvolve na modalidade escrita, considerando-se a exposição desses alunos à situação formal de aprendizagem relativas a processos de coesão conectiva?

²² É válido lembrar que *ação conjunta* se diferencia de uma ação individual não somente pela quantidade de pessoas, mas, sobretudo, pela qualidade da ação. Quando a presença de vários indivíduos ocorre de forma coordenada, tal coordenação é essencial para que a ação se desenvolva efetivamente (Koch, 2011). Ação conjunta, portanto, remete-se à alteridade, condição imprescindível para a argumentação.

Os resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

4.2.2 O uso de operadores argumentativos e a coerência textual

A análise revelou que, entre as *conjunções* (operadores argumentativos) trabalhadas, as mais usadas na *produção inicial* foram: conjunção aditiva “e”, e a conjunção causal “porque”. Observa-se um movimento de diminuição da conjunção causal “porque” na reescrita desse mesmo texto. Outro ponto que merece destaque foi o uso da conjunção aditiva “e” na *produção não dirigida*. Não houve ocorrência do uso de conjunções que expressam comparações e finalidade. A frequência do uso da conjunção “se” na *produção inicial* manteve-se na *reescrita*. Quanto a sua ocorrência nos demais textos observa-se uma maior incidência do seu uso na *produção dirigida* do que na *produção não dirigida*. Aprecia-se esta frequência na tabela a seguir:

TABELA 4: FREQUÊNCIA DO USO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

OPERADORES ARGUMENTATIVOS TRABALHADOS				
	Produção Inicial	Produção Dirigida	Produção Não Dirigida	Reescrita
Oposição: <u>mas</u> , porém, contudo	9	6	3	9
Causa: <u>porque</u> , <u>pois</u> *, já que, desde que.	38	32	13	24
Conclusão: logo, assim, <u>portanto</u> *	Ø	Ø	Ø	1
Comparação: mais do que, menos do que, assim como, tal qual.	Ø	Ø	Ø	Ø
Condição: <u>se</u> , a menos que, a não ser que.	11	5	3	11
Finalidade: para que, a fim de que.	Ø	Ø	Ø	Ø
Adição: <u>e</u> , mais ainda, bem como.	21	23	41	22
Exclusão: <u>nem</u>				2
Alternativa: <u>ou</u>	2	1	1	2

As conjunções sublinhadas foram aquelas que apareceram nos textos.

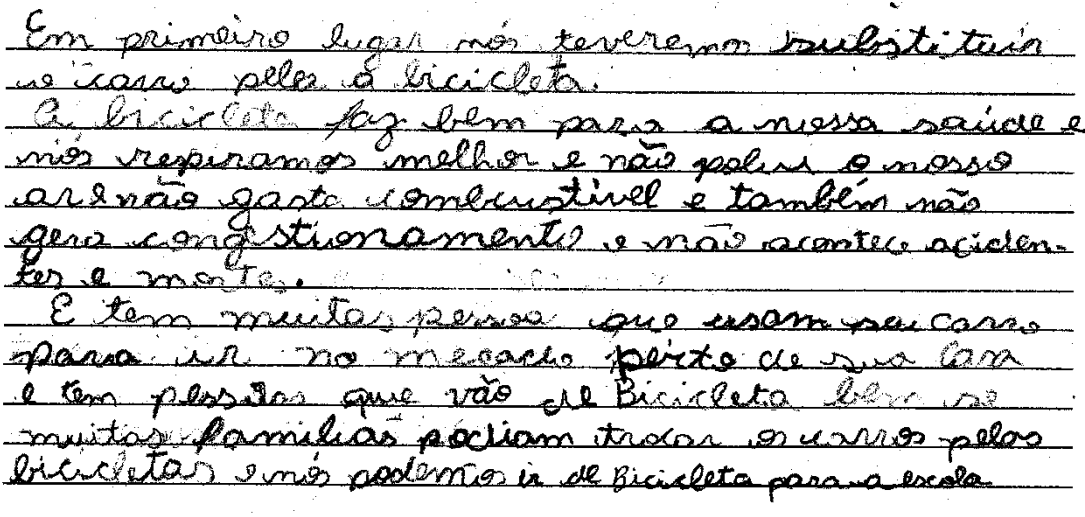
*Apareceu somente em um texto.

Segundo os dados da tabela, verifica-se que os alunos usam, basicamente, quatro tipos de organizadores argumentativos: “mas”, “e”, “se”, e “porque”. Pelo

exposto, podem-se notar duas ocorrências cujos aspectos são dignos de reflexão: o uso do “e” na *produção não dirigida*; e a variação do uso do “porque” nas produções *inicial* e na *reescrita*.

- (a) Notou-se que nos textos relativos à *produção não dirigida* houve uma maior incidência do uso da conjunção aditiva “e” para a realização das sequências argumentativas. O uso repetitivo dessa conjunção foi recorrente em 16 (89%) das produções dos alunos relativas a esta atividade, em contrapartida há uma expressiva diminuição do uso da conjunção causal/explicativa “porque” na mesma atividade. Para exemplificar, tem-se o texto de Tito.

Exemplo 9 – Produção não dirigida realizado por Tito.

 <p>Em primeiro lugar nós teremos substituir o carro pelas a bicicleta. A bicicleta faz bem para a nossa saúde e nós respiramos melhor e não polui o nosso ar e não gasta combustível e também não gera congestionamento e não acontece acidentes e mortes. E tem muitas pessoas que usam seu carro para ir no mercado perto de sua casa e tem pessoas que vão de bicicleta bem se muitas famílias podiam trocar o carro pelas bicicletas e nós podemos ir de bicicleta para a escola.</p>	<p>Em primeiro lugar nós teremos substituir o carro pela bicicleta. A bicicleta faz bem para a nossa saúde e nós respiramos melhor e não polui o nosso ar e não gasta combustível e também não gera congestionamento e não acontece acidentes e mortes. E tem muitas pessoas que usam seu carro para ir no mercado perto de sua casa e tem pessoas que vão de bicicleta bem se muitas famílias podiam trocar o carro pelas bicicletas e nós podemos ir de bicicleta para a escola.</p>
--	--

O plano textual adotado por Tito para essa produção está diretamente relacionado com o grau de implicação que o aluno tem com o tema proposto e com a forma como este se apresentou na atividade. É possível identificar algumas

explicações plausíveis para o número de orações desse aluno selecionadas por ele para atribuir confiabilidade ao seu discurso e ligadas por meio do conectivo “e”.

Iniciando o seu texto, Tito usa um operador organizacional que anuncia o seu ponto de vista, “*Em primeiro lugar...*”. Percebe-se que o aluno tenta estruturar a sua produção textual fazendo uso de recursos coesitivos recém-apreendidos, uma vez que na *produção inicial* ele não menciona nenhum operador organizacional. Para fortalecer o seu ponto de vista, “*nós teremos substituir o carro pela bicicleta*” – ou o ponto de vista adotado mediante a instrução explicitada afirmativamente – Tito mobilizou as frases afirmativas presentes nos textos da atividade e discutidas no debate precedente à produção, usando-as como suas justificativas. Desta forma, a plurivocidade aparece no texto de Tito a partir de uma relação de subordinação ao discurso proposto pela escola. O aluno, então, transcreve as frases unindo-as numa tentativa de construir significações que não se contraponham ao discurso que está ideologicamente evidente na atividade (a atitude adequada de se trocar o carro pela bicicleta).

Diante disso, pode-se indagar se o problema da repetição do conectivo “e” é resultado do pouco conhecimento acerca dos operadores argumentativos. Perelman (1999) postula que um dos problemas a ser enfrentado pelos alunos na produção de textos argumentativos tem a ver com a escassez de recursos coesitivos para encadear as relações lógico-semânticas do discurso. Existe um predomínio na utilização da conjunção aditiva “e” que encobre a diversidade de relações lógico-semânticas. O uso que os alunos fazem dos conectores depende de conhecimentos acerca desses mecanismos de coesão, e, também, da intencionalidade para fazer com que a mensagem chegue ao interlocutor de forma mais clara e explícita.

Contudo, salienta-se que não houve repetições idênticas nos outros textos produzidos por Tito e nem nas produções dos outros alunos que apresentaram esse mesmo problema. O que possibilita inferir que o conhecimento linguístico relativo aos recursos conectivos não pode ser tomado como fator determinante para o uso excessivo da conjunção “e” nesta produção.

Questiona-se, então, se a elaboração discursiva do aluno nesta produção, assim como ocorreu com os outros alunos nesta atividade, está relacionada com a dificuldade de explicitar as relações entre as informações disponíveis para ele, mas ainda não internalizadas – no sentido Vygotskyano – por ele. Dessa forma, há um “verbalismo vazio”, com as palavras de Vygotsky (1996), em que o aluno repete o

discurso de outrem como padrão adequado, sem que haja uma reflexão crítica, um entendimento mais complexo e aprofundado sobre o assunto. O resultado, portanto, pode ser uma elaboração pouco criteriosa acerca da progressão temática a partir do uso de conectivos. Há uma “colagem” de frases prontas disponíveis nos textos da própria atividade que, ao servir como subsídios conteudistas, são replicadas no texto e conectadas com o conectivo “e”.

Assim, para realizar a sequência de ideias, ciente dos conhecimentos de que o texto precisa ter uma continuidade de sentidos, o aluno simplesmente “junta” as informações disponibilizadas para ele usando o conectivo que lhe é mais familiar, o “e”. Com isso, o aluno mantém a coerência textual, proporcionando a interpretabilidade através da progressão do fluxo informacional, necessária para levar o seu discurso adiante.

Com relação à utilização do articulador “e” substituindo, em muitos enunciados, o conectivo “**porque**” pode ser consequência de uma demanda cognitiva que não representa um “déficit” de conhecimentos (conhecer não implica em saber as dimensões de uso). E sim de uma atitude responsiva com relação à atividade onde o aluno prioriza ações. Dessa forma, não atenta para a finalidade do uso dessas palavras, relegando-as a um segundo plano por desconsiderar a representatividade das mesmas na significação do discurso.

Isso significa dizer que o que está em jogo na produção argumentativa pode não ser somente o (re)conhecimento da existência de palavras (conjunções) que atuam como elementos articuladores das ideias em um discurso. Mas sim uma capacidade discriminativa referente aos operadores argumentativos (e organizacional) de acordo com a finalidade implicada na existência de cada um deles no discurso, cuja seleção deliberada deve estar condicionada ao “saber” (“esperar”) o que cada uma poderá causar no interlocutor, ou seja, entender qual o seu efeito/valor semântico no discurso.

Outra possibilidade interpretativa relaciona-se com uma suposta falta de necessidade de justificar o ponto de vista. O conjunto de informações contidas na atividade aliada à forma com que o tema foi exposto implica em uma compreensão declarativa, afirmativa e imperativa acerca do tema. Não há margem para que seja criado um contexto de conflito de ideias, de pontos de vista, de divergências. Assim, não se deixa transparecer a existência da polêmica. O aluno, então, concebe a proposta textual não como um espaço de negociação, de discussão, mas sim como

um espaço onde deve reafirmar a ideologia explicitada na situação comunicacional imposta na atividade. Percebe-se, portanto, uma diminuição, ou não ocorrência, do uso do conectivo causal/explicativo “*porque*”, cuja função no discurso é, evidentemente, justificar e (ou) explicar posicionamentos adotados. Pode-se inferir que, nessas condições, a proposta do discurso-argumentativo se mostra isento da necessidade de justificar posições ou de refutar contraposições. Portanto, as estratégias argumentativas restringem-se em afirmar e reafirmar o discurso delimitado, como descrito anteriormente.

Observa-se como exemplo dessa análise que, nesse parágrafo, o aluno emite uma sucessão de frases afirmativas e declarativas, transcritas, complementando-as com algumas palavras que auxiliam na coerência textual, mas sem se preocupar em transformá-las formalmente em justificativas ou em refutações:

A bicicleta faz bem para a nossa saúde e nós respiramos melhor e não polui o nosso ar e não gasta combustível e também não gera congestionamento e não acontece acidentes e mortes.

O grau de implicação que o aluno tem com o tema determina e restringe o uso de operadores argumentativos na elaboração e exposição das suas orações, comprometendo a própria estrutura prototípica do texto. A interação que o aluno estabelece com o mundo de referências acessíveis a ele faz com que todo o processo argumentativo realizado esteja voltado para afirmar e reafirmar a concordância dele com a proposta anunciada na atividade. O seu conjunto de referências, descrito por Koch e Elias (2008) como conhecimentos construídos e armazenados previamente, acerca do assunto não lhe permite uma discussão mais complexa. O que revela a *intencionalidade* como fator extralinguístico que influenciou o aluno a tentar construir um texto de acordo com a função comunicativa solicitada, capaz de satisfazer os objetivos propostos. O outro fator extralinguístico que interfere claramente na coerência desse texto, independente da coesão estabelecida, refere-se à *situacionalidade*, tomando-se como base Koch e Travaglia (2007). Assim, o texto se adequa à situação comunicativa, e a coerência resulta dessa situação que pode orientar tanto a produção quanto a interpretação, direcionando o sentido do discurso.

Na ausência de marcas linguísticas usadas adequadamente, torna-se difícil identificar nas orações quais delas são pontos de vista e quais são as justificativas correlacionadas. O texto precisa ser lido na íntegra para identificar que existe um ponto de vista explícito na introdução. Na sequência textual, como há poucas pistas para a realização dos cálculos do sentido, é preciso estabelecer a coerência fazendo *inferências*. Assim, acredita-se que todas as premissas mobilizadas são incorporadas no texto para justificar a tomada de posição do aluno. Os componentes do texto estão organizados formando uma sequência linear, portanto, os fatores de coesão, ainda que restritos, dão conta da sequencialização superficial do texto.

Nota-se que Tito conhece os elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião porque há uma tentativa de explicitar um contra-argumento quando aponta a existência de pessoas com comportamentos contrários, remetendo o interlocutor a supor pontos de vista divergentes:

“E tem muitas pessoas que usam seu carro para ir no mercado perto de sua casa e tem pessoas que vão de bicicleta”.

No entanto, tal sequência enunciativa é inserida no texto com o mesmo conectivo “e”. O contra-argumento não é devidamente desenvolvido fazendo com que essas orações pareçam informações usadas aleatoriamente para retomar a posição assumida (devemos substituir o carro pela bicicleta). Isso implica questionar se o conhecimento da estrutura prototípica do texto de opinião é, por si só, o suficiente para garantir uma produção aprimorada.

Para finalizar o seu texto, Tito deixa subentendido que mantém a sua posição inicial quando sugere que as famílias poderiam trocar o carro pelas bicicletas, assim como os alunos poderiam ir à escola de bicicleta: *“bem se muitas famílias podiam trocar o carro pelas bicicletas e nós podemos ir de bicicleta para a escola”*. Apesar do uso indevido dos elementos conectivos, a coerência é estabelecida em termos semânticos, pragmáticos e sintáticos, devido ao fato de a coerência se instaurar na interlocução.

Considera-se relevante comentar que foi percebido nesses textos destacados pela grande ocorrência no uso do conectivo “e” que, na sequência textual, esse

conector interfrástico também substituiu sinais de pontuação. Mesmo em textos de alunos que apresentaram domínio nesse aspecto linguístico. Contudo, a análise detalhada e a discussão sobre esta particularidade não se adequam aos propósitos dessa tese.


A coerência textual abrange diversos fatores. Os conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, fatores pragmáticos, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade, de acordo com Koch e Travaglia (2007), são alguns deles. Apesar da coerência não depender da coesão para propiciar a interpretabilidade de um texto, os elementos coesitivos são importantes marcas linguísticas que precisam ser bem trabalhadas. Concorde-se com Koch e Travaglia (2007, p. 104) quando afirmam “que não existe o texto incoerente em si, mas apenas que o texto pode ser incoerente para alguém em determinada situação de comunicação”. No entanto, em gêneros textuais do tipo argumentativo pretende-se que sejam evitadas duplicidade de sentidos, busca-se deixar evidente o que se defende. Nesses termos, as marcas linguísticas empregadas adequadamente funcionam como pistas para ativar os conhecimentos e auxiliar na coerência, na construção de sentidos servindo como indicadores da intenção do escritor.

Em suma, retoma-se o princípio de que os mecanismos formais de uma língua permitem que sejam instauradas as relações de sentido em um texto. Contudo, os elementos linguísticos devem ser trabalhados de forma contextualizada para que o aluno compreenda a aplicabilidade dos termos.

- (b) Há diferenças consideráveis do uso da conjunção causal/explicativa “*porque*” entre a *produção inicial* e a *reescrita* desse mesmo texto. O que chama a atenção foi o fato de que a maioria dos alunos manteve na reescrita a sequência de grande parte do material linguístico do texto e preservando o plano textual no que se refere à estrutura prototípica. As modificações realizadas referem-se, principalmente, aos operadores argumentativos e a inclusão de operadores organizacionais metalinguísticos.

Nessa análise, busca-se reconhecer de que maneira os alunos modificaram os textos na *reescrita* fazendo com que o número de incidência do uso do operador argumentativo causal/explicativo “*porque*” tenha diminuído expressivamente. Optou-se por usar os textos da *produção inicial* e da *reescrita* de uma mesma aluna, Carol, a título de exemplificação desse estudo por caracterizar bem o resultado.

Exemplo 10 – *produção inicial* de Carol.



Não resolve' bater nas crianças
 porque apanhar não porque elas tem
 que saber onde estão errando.
 As crianças não devem apanhar porque
 com nove anos elas não entende nada,
 é a família que deve ensiná-la. E não
 é batendo que ela vai aprender, não porque
 a mãe deste menino tem que ensinar o certo e o
 errado e os pais ensinar os filhos.
 É a menina não aprende a obedecer a
 sua mãe ligou o rádio e a sua mãe
 não deixou ligar o rádio e así a mãe
 colocou a filha de castigo.

(1) Não resolve bater nas crianças **porque** apanhar não **porque** elas tem que saber onde estão errando.

(2) As crianças não devem apanhar **porque** com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensiná-la. E não é batendo que ela vai aprender não **porque** a mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.

(3) É a menina não aprende a obedecer a sua mãe ligou o rádio e a sua mãe não deixou ligar o rádio e así a mãe colocou a filha de castigo.

Verifica-se que Carol realiza um plano textual que se caracteriza como um discurso-argumentativo no que se refere à tomada de posição diante do tema e na construção de justificativas. A aluna evidencia o seu posicionamento crítico diante da polêmica apresentada. Contudo, sente dificuldade na organização das ideias fazendo com que a sua escrita apresente um sequenciamento coesivo que não contribui para a coerência.

Na introdução do texto, o uso da conjunção “*porque*” chega a comprometer possíveis inferências, a depender da competência textual do interlocutor. Este procedimento trouxe consequências ao nível da coerência fazendo com que partes

desse texto possa ser coerente para uns, e não para outros. Todavia, isso não foi suficiente para conferir inconsistência argumentativa quando se toma o texto na íntegra.

(1) Não resolve bater nas crianças **porque** apanhar não **porque** elas tem que saber onde estão errando.

No parágrafo seguinte, a aluna busca um domínio na organização interfrástica fazendo o uso do operador argumentativo causal/explicativo:

(2) *As crianças não devem apanhar **porque** com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensiná-la. E não é batendo que ela vai aprender não **porque** a mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.*

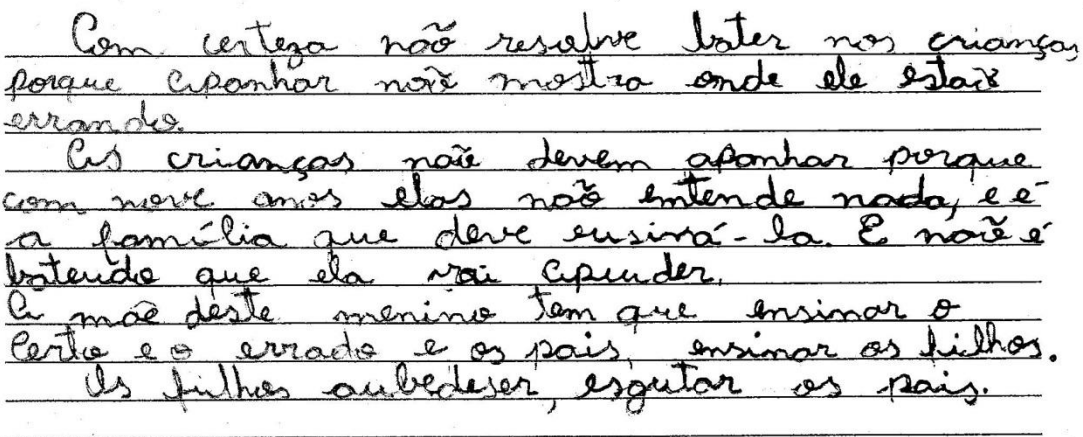
No último parágrafo, na continuidade do texto, a aluna inclui um relato e não os conecta aos argumentos anteriores. A ausência de uma conexão explícita e de uma organização para expor essas ideias atrapalha o interlocutor na construção de sentido. A aluna encerra o seu texto com a narrativa de um fato:

(3) *É a menina não aprende a obedecer a sua mãe ligou o rádio e a sua mãe não deixou ligar o rádio e assim a mãe colocou a filha de castigo.*

Essa conclusão realizada pela aluna possibilita indagar se ela sentiu dificuldade em articular as informações no texto utilizando operadores argumentativos; se a sua dificuldade decorre do desconhecimento da estrutura argumentativa; ou se a sua dificuldade refere-se a poucas informações concernentes ao tema para serem discutidos no interior do texto. Ou ainda, se todos esses fatores, tomados em conjunto, interferem-se mutuamente, dificultando a progressão temática por meio de processos articuladores do texto.

Na sequência, analisa-se a reescrita desse texto comparando-a com a produção inicial:

Exemplo 11 – reescrita de Carol.



Com certeza não resolve bater nas crianças porque apanhar não mostra onde ele estão errando.

As crianças não devem apanhar porque com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensinar-las. E não é batendo que ela vai aprender.

A mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.

Os filhos obedecer, escutar os pais.

- (1) Com certeza não resolve bater nas crianças **porque** apanhar não mostra onde ele estão errando.
- (2) As crianças não devem apanhar **porque** com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensinar-las. E não é batendo que ela vai aprender.
- (3) A mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.
- (4) Os filhos obedecer, escutar os pais.

Por meio da análise desses dois textos de Carol, percebe-se uma evolução qualitativa no que diz respeito à produção textual. Esse resultado mostra que houve uma apreensão da aluna em dimensões trabalhadas acerca da produção de textos de opinião. Tais conhecimentos não foram detectados na *produção inicial*.

Nessa atividade, a aluna mantém a ideia central defendida por ela: Não se deve bater em crianças porque não resolve. Para alcançar melhorias, ela elimina as partes que julga serem desnecessárias e reorganiza a ideia central usando recursos linguísticos adequadamente. Com isso, estabelece uma continuidade de sentidos entre os elementos inscritos no texto, garantindo a tessitura. Carol explicita o seu ponto de vista iniciando com um operador organizacional metalinguístico, “*com certeza*”, e o justifica conectando o ponto de vista à justificativa com o operador argumentativo “*porque*”. Observa-se que Carol elimina as partes que não

expressavam sentido lógico inclusive o “*porque*” excedente nessa parte do texto na *produção inicial*.

Produção inicial:

(1) Não resolve bater nas crianças **porque** apanhar não **porque** elas tem que saber onde estão errando.

Reescrita:

(1) Com certeza não resolve bater nas crianças **porque** apanhar não mostra onde ele estão errando.

O texto de Carol apresenta-se com coerência e o desenvolvimento textual caracteriza-se por dois aspectos: o primeiro refere-se ao uso mais adequado de marcas linguísticas; e o segundo aspecto está relacionado com o fato de a aluna ter desdobrado o segundo parágrafo da *produção inicial* em dois parágrafos na *reescrita*, eliminando uma conjunção causal/explicativa “*porque*”. Consequentemente, a sequência de ideias passa a transcorrer de modo que a articulação entre os enunciados colaboram para a realização da progressão temática. Essa decisão de Carol não apenas evita a repetição desnecessária de um operador argumentativo, como desconecta duas sequências frásicas que se suplementam no texto, mas não são complementares entre si. Com isso, amplia-se a dimensão compreensiva para o interlocutor ficando mais evidente o que a aluna está defendendo, como se pode notar:

Produção inicial:

(2) As crianças não devem apanhar **porque** com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensiná-la. E não é batendo que ela vai aprender não **porque** a mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.

Reescrita:

(2) As crianças não devem apanhar **porque** com nove anos elas não entende nada, e é a família que deve ensiná-la. E não é batendo que ela vai aprender.

(3) A mãe deste menino tem que ensinar o certo e o errado e os pais, ensinar os filhos.

A fim de concluir, Carol elimina os enunciados que não correspondem com o encadeamento de suas ideias no discurso argumentativo. É interessante notar que a aluna apreendeu as características argumentativas identificando a inadequação de enunciados narrativos. Motivo pelo qual encerra o seu texto afirmando o seu discurso de que, se os pais ensinam as regras sociais sem o uso de atributos violentos, os filhos os obedecem e os escutam.

Produção inicial:

(3) É a menina não aprende a obedecer a sua mãe ligou o rádio e a sua mãe não deixou ligar o rádio e assim a mãe colocou a filha de castigo.

Reescrita:

(4) Os filhos obedecem, escutam os pais.

A *reescrita* de Carol é um bom exemplo para demonstrar que a intervenção viabiliza o aperfeiçoamento dos alunos na escrita desse gênero textual, pois, a auto-avaliação possibilitou que a aluna realizasse uma revisão capaz de transformar o seu texto em um novo texto. Houve melhoras na estrutura textual, no uso de operadores argumentativos, no estabelecimento de sentido facilitando a leitura para o interlocutor.

Vale ressaltar que, a partir da análise do uso excessivo de operadores argumentativos causal/explicativo na *produção inicial* quando comparada à *reescrita*, é possível realizar as seguintes inferências:

- 1) O discurso-argumentativo fundamenta-se nas tomadas de posição diante de um tema e na negociação de pontos de vista objetivando convencer/persuadir o interlocutor. Com isso, justificar as opiniões é entendido como parte do processo criativo-argumentativo e requer o uso de conectivos causais/explicativos. No entanto, há uma dificuldade a ser enfrentada pelos alunos para realizar o encadeamento de ideias dadas as características da argumentação que se relaciona à seleção e adequação desses conectivos.
- 2) Quando o aluno realiza uma produção e este texto é concebido como definitivo, atitude comum nas práticas pedagógicas, não há oportunidade de o mesmo perceber os conectivos excedentes na sua produção. O aluno direciona a sua atenção para o cumprimento do objetivo da atividade selecionando o que evidenciado como mais importante: no caso da escrita de um texto de opinião, a emissão e defesa de um ponto de vista.
- 3) O efeito de mobilização de conhecimentos prévios consequentes das atividades de compreensão e (ou) interpretação de textos, comuns aos alunos, nas quais são solicitadas a opinião deles e a justificativa. A maioria dos textos da *produção inicial* traz como característica de sequenciação de enunciados a organização das ideias expostas como se fosse uma resposta ao tema proposto. Nota-se esse comportamento principalmente na introdução do texto.
- 4) Há um consenso na literatura em afirmar que o uso recorrente de um determinado operador-argumentativo no interior de um mesmo texto decorra do conhecimento restrito dos alunos em relação à existência e ao uso adequado dos recursos coesitivos. No entanto, esta situação pode estar relacionada também com a coordenação entre as múltiplas ações cognitivas exigidas na produção de um texto que, normalmente, é realizado em um curto espaço de tempo em função de outras atividades a serem desenvolvidas.

Nessa discussão confirma-se que a eliminação das conjunções causais/explicativas usadas em excesso, nesse estudo, deva-se às competências

adquiridas na intervenção. Comprova-se diante do fato de que, além da eliminação dos termos excedentes houve a inserção de novos recursos linguísticos, como os operadores organizacionais metalinguísticos, utilizados principalmente na introdução dos textos.

Na interpretação aqui proposta, além dessa questão, há outra implicação inferida mediante a comparação dos textos (*produção inicial* com a *reescrita*). Na produção do discurso-argumentativo há uma demanda cognitiva que exige do aluno a geração e coordenação do fluxo de ideias, a consideração à multiplicidade de posições em relação ao tema, a decisão de optar por uma posição, o reconhecimento de posições contrárias (ainda que não sejam expostos os contra-argumentos), a textualização, e ainda o registro escrito.

Com isso, o aluno parece priorizar algumas ações em detrimento de outras quando tem que produzir um texto em um tempo delimitado. A prioridade recai normalmente sobre a exposição de ideias. O aluno centra-se na emissão da sua opinião para atender à demanda do contexto de produção escolar. Como ainda não dispõe de pleno domínio de todas as capacidades exigidas, não consegue coordenar em um curto espaço de tempo o fluxo de informações e ações mentais necessárias para uma produção satisfatória.

Tal situação comprova-se diante do fato de que, na *reescrita*, não houve incidência de acréscimo de opiniões. Todos mantiveram o mesmo eixo discursivo exposto na *produção inicial*. Isto implica dizer que os alunos descentraram das ações cognitivas relativas à construção de opiniões e justificativas, visto que essas já se encontravam produzidas, voltando-se principalmente para o encadeamento de ideias e, quando necessário, para a reformulação das mesmas. Em casos como o exemplificado por Carol, houve a retirada de enunciados considerados inadequados ou excedentes ao texto. Assim, houve avanço no que se refere à coesão por conexão.

O movimento criativo realizado por Carol nessas produções, sejam essas comparadas entre si, sejam tomadas e analisadas isoladamente atentando para as singularidades pertinentes ao fluxo de ideias, corroboram os estudos de Souza (2005). Veja-se que Carol consegue realizar uma auto-avaliação e revisão satisfatórias, no entanto, a coerência do seu último parágrafo fica comprometida exigindo do interlocutor estabelecer inferências.

Esses dados fortalecem a posição assumida nesta tese de que se o aluno for submetido a um processo didático que o possibilite refletir sobre o que ele está apreendendo pode-se alcançar resultados satisfatórios em relação ensino-aprendizagem da produção escrita. Contudo, o processo didático precisa ser contextualizado em todas as suas dimensões. O que implica dizer que contextualizar uma produção não significa apenas construir um contexto representativo de situação comunicacional do uso de um determinado gênero. Significa contextualizar todos os aspectos linguísticos aí empreendidos, cujas relações semânticas, pragmáticas e sintáticas encontrem-se inter-relacionadas fazendo com que o aluno perceba as implicações de cada uma delas e as suas aplicabilidades e consequências dessas na textualidade.

Dando continuidade ao objetivo dessa parte da tese, analisa-se e se discute a seguir o uso dos operadores organizacionais e a coerência textual na produção dos alunos.

4.2.3. O uso de operadores organizacionais e a coerência textual

A tabela abaixo revela que não houve uma alteração significativa no uso de *expressões que ajudam a reforçar ou esclarecer melhor a ideia que o escritor está apresentando* no transcorrer da investigação. Encontrou-se a expressão “Por exemplo” usada por uma aluna na *produção inicial* e mantida por ela na *reescrita*, e, em dois textos da *produção não dirigida*. A expressão “Ou seja” também foi usada em dois textos relativos à produção não dirigida.

Quanto às expressões metalinguísticas que *dão noção de tempo e espaço*, a que apareceu com maior frequência foi “Em primeiro lugar...”, principalmente na *reescrita* e na *produção não dirigida*. E, a expressão “Em segundo lugar...” apareceu na *reescrita* e na *produção não dirigida*.

Computou-se a expressão “em primeiro lugar” na categoria de expressões que *dão noção de tempo e espaço* quando, na sequência do texto, apareceu em outro parágrafo expressões pertencente a esse mesmo grupo linguístico, como: em “segundo lugar”, ou, “como vimos”. Nos casos em que essa expressão anunciou a *tomada de posição do aluno em relação ao tema*, computou-se como expressão metalinguística que expressa o ponto de vista do autor.

Analisando os operadores organizacionais metalinguísticos, verificou-se que houve uma inserção mais significativa nos textos de expressões que apresentam maior probabilidade de serem encontradas na vida cotidiana.

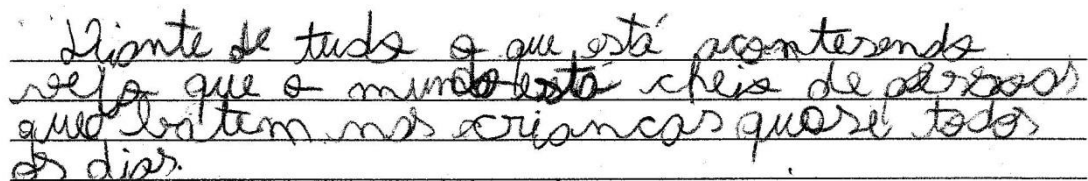
TABELA 5: FREQUÊNCIA DO USO DOS OPERADORES ORGANIZACIONAIS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

OPERADORES ORGANIZACIONAIS METALINGUÍSTICOS				
Expressões que ajudam a reforçar ou esclarecer melhor a ideia que estamos apresentando:				
	Produção Inicial	Produção Dirigida	Produção Não Dirigida	Reescrita
Por exemplo...	1	Ø	2	1
Isto é...	Ø	Ø	Ø	Ø
ou seja...	Ø	Ø	2	Ø
Por outro lado...	Ø	Ø	Ø	Ø
Quer dizer...	Ø	Ø	Ø	Ø
Segundo fulano...	Ø	Ø	Ø	Ø
Em outras palavras...	Ø	Ø	Ø	Ø
Expressões que anunciam o ponto de vista do autor:				
Diante de tudo...	Ø	Ø	Ø	2
Em primeiro lugar...	Ø	Ø	2	4
Há diferentes opiniões sobre...	Ø	6	Ø	1
O tema que eu vou tratar...	Ø	Ø	Ø	Ø
Para começar, direi...	Ø	Ø	Ø	3
Falaremos sobre...	Ø	Ø	Ø	
Na minha opinião...	2	8	Ø	6
No meu ponto de vista...	Ø	Ø	Ø	Ø
Com certeza...	Ø	2	Ø	2
Parece-me que...	Ø	Ø	Ø	Ø
OPERADORES ORGANIZACIONAIS DE TEMPO E ESPAÇO				
Expressões que dão noção de tempo e de espaço:				
Em primeiro lugar...	Ø	Ø	1	2
Em segundo lugar...	Ø	Ø	1	1
Como veremos...	Ø	Ø	Ø	Ø
Como vimos...	Ø	Ø	Ø	1
Neste ponto...	Ø	Ø	Ø	Ø
Aqui na primeira parte...	Ø	Ø	Ø	Ø

Para exemplificar a partir de uma análise descritiva, selecionaram-se trechos de textos variados, e textos de dois alunos que melhor representavam os dados da tabela. Primeiramente, analisam-se trechos de textos evidenciando as expressões metalinguísticas utilizadas pelos alunos Lito, Neto, Lena, Nando, Caio. Na sequência, analisam-se como exemplo o texto da aluna da aluna Aninha e refere-se à *produção não dirigida*. No segundo exemplo, selecionaram-se os textos relativos à *produção inicial* e à *reescrita* da aluna Luma.

Inicia-se essa parte da análise evidenciando que todos os alunos usaram alguma expressão metalinguística na introdução do texto, principalmente na *reescrita*, conforme aponta a tabela. Para exemplificar, têm-se trechos dos textos que configuram os resultados:

Exemplo 12: Introdução da reescrita do aluno Lito


<p>Diante de tudo o que está acontecendo vejo que o mundo está cheio de pessoas que batem nas crianças todos os dias.</p>

Lito usa o operador metalinguístico, “**Diante de tudo**”, para realizar a abertura do seu discurso. Este articulador remete tanto ao texto informativo da atividade que detona a discussão, quanto aos conhecimentos partilhados (ou pressupostos partilhados) acerca das atitudes familiares no ato de educar. Disso resultam inferências que aciona as múltiplas possibilidades de tomada de posição diante do assunto, gerando uma expectativa quanto ao posicionamento do locutor. Ora, se o texto de opinião tem como uma de suas finalidades fazer com que o interlocutor se comporte responsivamente, instigá-lo desde a introdução do texto pode ser uma estratégia de grande valor discursivo.

Exemplo 13: Introdução da reescrita do aluno Neto

Com certeza, eu quero dizer que Não apoio que crianças de 8 anos para baixo apanhem do pai e da mãe, porque elas não tem discernimento do que é certo e do que é errado. A mente da criança nem imagina que quando o pai chegar em casa vai bater nela.

Com certeza, eu quero dizer que não apoio que crianças de 8 anos para baixo apanhem do pai e da mãe, porque elas não tem discernimento do que é certo e do que é errado. A mente da criança nem imagina que quando o pai chegar em casa vai bater nela.

Neto realiza uma expressão “**com certeza**” para abrir o seu texto a partir de uma orientação discursiva que deixa evidente o impacto de sua opinião. Engaja-se diretamente com a tese assumida pelo locutor. Além disso, carrega em si um valor pragmático de refutação. Isto implica dizer que a forma como o aluno a utilizou possibilita ao interlocutor inferir a intenção dos atos discursivos consequentes em que o valor semântico dessa expressão atrela-se ao sentido global do texto: não se apoia bater em crianças e não haverá espaço para negociação de ideias.

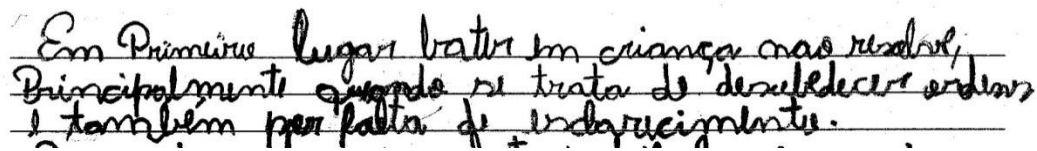
Exemplo 14: Introdução da reescrita da aluna Lena

Para começar, direi que não concordo em bater em crianças por que se elas apanharem não continuam fazendo coisas erradas e eu não acho nada legal o que fazem com as crianças de hoje em dia. Elas devem dar exemplos para que elas não façam nada de errado, como não tirar nota vermelha na escola.

Para começar, direi que não concordo em bater em crianças por que se elas apanharem vão continuar fazendo coisas erradas e eu não acho nada legal o que fazem com as crianças de hoje em dia. Elas [os pais] devem dar exemplos para que elas [as crianças] não façam nada de errado, como não tirar nota vermelha na escola.

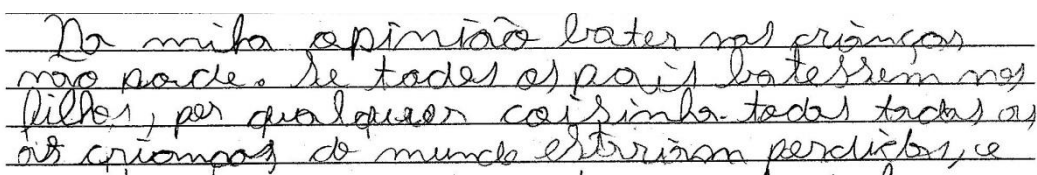
Lena inicia o seu texto situando o interlocutor no seu ponto de vista. O operador metalinguístico funciona como um ponto de partida e um direcionamento à sequência argumentativa. Esse conectivo tem o efeito no interlocutor de gerar a expectativa ao que virá, às ideias que serão apresentadas na sequência.

Exemplo 15: Introdução da reescrita do aluno Nando


<p>Em primeiro lugar bater em criança não resolve, principalmente quando se trata de desobedecer ordens e também por falta de esclarecimento.</p>

O operador metalinguístico “**em primeiro lugar**” é usado com a finalidade de anunciar o começo do discurso-argumentativo. O uso dessa expressão aponta uma intenção comunicativa apresentando a tese, e prenunciando o argumento que será desenvolvido no decorrer do texto.

Exemplo 16: Introdução da reescrita do aluno Caio


<p>Na minha opinião bater nas crianças não pode. Se todos os pais batessem nos filhos por qualquer coisinha todas todas as as crianças do mundo estariam perdidas, e estariam com medo grande de ficarem de castigo. É melhor proibir um brinquedo ate que a criança aprende.</p>

Esse foi o operador organizacional com maior número de aparecimento nos textos de reescrita (seis textos), e na produção dirigida (oito texto). É possível inferir que a sua preferência decorra da familiaridade da expressão no discurso oral. Contudo, a sua escolha representa uma estratégia modalizadora que, com as palavras de Koch (2009), visa preservar a opinião do locutor, mostrando o grau de

comprometimento e engajamento com o que defende, “o grau de certeza com relação ao dito” (p. 125).

Considerando-se que o desenvolvimento da linguagem ocorre a partir de ações compartilhadas, as atividades que envolveram discussão, revisão e reelaboração direcionada para o uso dos articuladores argumentativos surtiram resultados satisfatórios na produção dos alunos. Portanto, defende-se que as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da produção de textos devem se centrar *na* ação da linguagem *para* a ação da linguagem. Ou seja, deve engajar-se em possibilitar condições para que os alunos reflitam sobre as múltiplas dimensões de uso/ação da linguagem e seus efeitos na produção escrita. O texto deve ser concebido como um espaço de (inter)ações compartilhadas da (na) linguagem. Portanto, as ações de linguagem escrita devem se desenrolar em contextos interativos. Nas palavras de Koch (2009),

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p. 33)

Dando continuidade, o texto que se verá adiante, é um exemplo de uma produção em que a aluna conseguiu articular vários recursos linguísticos, por isso oferece uma visão completa da análise que se realiza nessa seção.

Exemplo 17 – Texto da *produção não dirigida* da aluna Aninha.

Em primeiro lugar, eu acho que, o carro de-
veria ser excluído do mundo, porque ele é
muito poluente e causa danos no ar e nas
florestas.

Em segundo lugar, eu acho que o carro devia
ser substituído pela a bicicleta, porque, bici-
cleta, não polui, ajuda as pessoas a cuidar da
saúde e não atinge o meio ambiente.

Que não andar de carro, não, andar de bici-
cleta, rolar, e talvez patins ajudam a natureza
za.

(1) Em primeiro lugar, eu acho que, o carro deveria ser excluído do mundo, **porque** ele é muito poluente e causa danos no ar e nas florestas.

(2) Em segundo lugar, eu acho que o carro devia ser substituído pela a bicicleta, **porque** bicicleta, não polui, ajuda as pessoas a cuidar da saúde e não atinge o meio ambiente.

(3) Ou seja, andar de carro, não, andar de bicicleta, rolar, e talvez patins ajudam a natureza.

O plano textual de Aninha, com relação ao movimento discursivo-argumentativo não contempla todos os elementos constitutivos do texto de opinião, centrando-se na emissão de opiniões e nas justificativas (conforme sugere essa atividade e já discutida anteriormente). No entanto, a aluna apresenta nesse texto estratégias argumentativas interessantes quanto à coerência e à coesão.

Para organizar o seu discurso-argumentativo, Aninha inicia tanto o primeiro quanto o segundo parágrafo com uma expressão que dá noção de espaço (*em primeiro lugar...; em segundo lugar*). Com isso, a aluna estabelece a abertura da exposição de suas ideias numa sequência discursiva lógica demarcando a mobilização do interlocutor para acompanhar o desdobramento de sua opinião.

As expressões correspondentes à noção de espaço e, quando selecionadas por Aninha, têm a funcionalidade de auxiliá-la na construção da estrutura argumentativa. O uso desses operadores estabelece a marcação das fases de estruturação do discurso. Consequentemente, a construção da sequência de enunciados ocorre por etapas, como se pode ver:

(1) “Em primeiro lugar” anuncia a primeira opinião da aluna (o carro deve ser excluído do mundo), seguida por duas justificativas (porque ele polui e porque causa danos ao ar e as florestas).

(2) Em segundo lugar, anuncia uma segunda opinião (o carro deve ser substituído pela bicicleta), seguida por três justificativas, sendo que duas delas são similares àquelas contidas no primeiro parágrafo, mas cujo sentido é invertido com a finalidade de reforçá-las (não polui, ajuda as pessoas a cuidar da saúde, não atinge o meio ambiente).

Na continuidade desses dois parágrafos, a aluna usa uma expressão modalizadora²³ de enunciados (*eu acho...*) revelando o engajamento dela com relação ao conteúdo proposicional veiculado no texto. Essa estratégia linguística demonstra que a aluna sabe fazer uso de elementos que caracterizam atos da fala, trazendo para o interior do texto a voz que deseja que seja “ouvida” (lida).

No último parágrafo, Aninha usa um operador metalinguístico que tem a função de introduzir **asserção derivada**, com as palavras de Koch (2010, grifo da autora). Assim, a opção por usar a expressão “ou seja” tem a finalidade de esclarecer e fortalecer os enunciados precedentes (o carro devia ser excluído do mundo por causar danos à natureza, podendo ser substituído pela bicicleta). O discurso-argumentativo é encerrado com mais precisão de sentido e atribuindo mais força sobre o que foi dito antes. Com isso, A coerência é evidenciada em todo o processo de encadeamento lógico do discurso, que flui sem dar margens para ambiguidades.

As marcas linguísticas, concernentes aos elementos de coesão (tanto os operadores organizacionais quanto os operadores argumentativos destacados no texto), usadas por Aninha possibilitam o estabelecimento da coerência garantindo ao interlocutor a compreensão do sentido objetivado pela aluna. Conforme Koch (1010) e Koch e Travaglia (2007), a coesão não é nem suficiente e nem necessária para o estabelecimento da coerência, podendo haver sequenciamentos coesitivos de enunciados isolados que não formem um texto, e, pode haver textos destituídos de elementos de coesão em que a textualidade se dá ao nível de coerência.


²³ Nas palavras de Koch (2010, p. 133), “dentro de uma teoria da linguagem que leva em conta a enunciação, consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.

No entanto, os dados revelam que a coesão é relevante em um texto de opinião em função das relações interfrásticas inscritas na própria língua, cujo valor retórico e argumentativo possibilita o encadeamento discursivo, facilitando a compreensão dos enunciados.

Os outros exemplos selecionados do *corpus* representam uma situação particularmente especial. Referem-se às produções de Luma (aluna que recebe atendimento em sala de recurso no contraturno, conforme descrito na metodologia). Estes são analisados na sequência com que ocorreram as atividades que resultaram na produção. A finalidade de apresentá-los como exemplo está relacionada com o desempenho da aluna no decorrer da submissão ao processo ensino-aprendizagem de textos de opinião.

Comparam-se os textos atentando para o uso de elementos coesitivos e estrutura argumentativa verificando o reflexo desse uso na expressão das ideias, no encadeamento do discurso-argumentativo:

Exemplo 18: Texto da *produção inicial* de Luma:



Não porque, se já sabe
que o menino vai fazer
de novo. Criança não sabe
oque e certo ou errado
isso é o dever dos pais
ensinar a respeitálos, E os
pais ainda penção que isso
é o dever da escola.

Escola é para o aluno aprender
e ser entelegeite para as abagemar-
da e trabalhar direito como cidadão.
isso tem que parar cenão
ninguém vai parar de dar surre
nas crianças, ninguém vai pensar
que elas não.

(1) Não porque, se já sabe que o menino vai fazer de novo. Criança não sabe oque e certo ou errado isso é o dever dos pais ensinar a respeitálos, E os pais ainda penção que isso é o dever da escola.

(2) Escola é para o aluno aprender e ser entelegeite para as abagemarda e trabalhar direito como cidadão.

(3) isso tem que parar cenão ninguém vai parar de dar surre nas crianças, ninguém vai pensar que elas não.

A introdução do primeiro texto de Luma estrutura-se numa condição responsiva à pergunta motivadora da produção (Bater nas crianças resolve?). Trata-se de um aspecto evidenciado em 15 (83%) produções dessa mesma atividade, e já destacado anteriormente. Assim, a ação de linguagem desempenhada pela aluna não está inadequada, apenas atende à realidade de aprendizados a qual está (esteve) inserida.

Embora o encadeamento explicita etapas da argumentação, Luma estrutura seu discurso centrada na emissão da sua opinião e em expor justificativas que atendam às expectativas da professora, não necessariamente dirige-se a um interlocutor transcendente às paredes da sala de aula.

A originalidade desse texto, quando comparado aos demais, está na inserção de argumentos que desautorizam os pais a atribuírem responsabilidade de ensinar as condutas sociais (valores de civilidade) à escola. Segundo inferências realizadas a partir dos argumentos de Luma, a escola é para se aprender, para ficar inteligente, e, como consequência, atuar na sociedade na condição de um cidadão que trabalha direito. Porém, a ação linguístico-discursiva fica comprometida diante da incorporação de um novo tema, tão polêmico quando o proposto, sem haver um encadeamento discursivo linear.

Observa-se que a aluna, ao justificar a posição assumida de que bater não resolve porque a criança vai praticar atos inadequados novamente, não encadeia de forma linear os seus argumentos. Consequentemente, a tessitura apresenta-se contendo deslizos temáticos. Luma transforma a justificativa de uma justificativa em outro tema polêmico: a atribuição de responsabilidades familiares à escola. Tal incorporação temática reflete na textualidade proposta, comprometendo o segundo parágrafo. Assim, ao invés de prosseguir à discussão do tema proposto, a aluna declina-se para justificar o tema inserido por ela. Veja-se que ela não consegue alinhar o seu discurso em decorrência da ausência, ou do uso inadequado, de marcas linguísticas. Não houve a inclusão de um operador organizacional em todo o texto.

Para compreender a conclusão desse texto, é necessário um retorno à introdução com a finalidade de resgatar a discordância explicitada (o que precisa parar?), ou fazer inferências a partir das orações conseqüentes. Luma encerra o seu discurso deixando uma oração incompleta.

O próximo texto revela o processo de internalização de conhecimentos relativos ao uso de operadores organizacionais de Luma. O texto configura o movimento da aluna no sentido de se apropriar discursivamente de marcas linguísticas que ampliem as possibilidades da sua produção.

Exemplo 19: Texto de Luma na *produção dirigida*.

<p>(1) <u>Diante de tudo</u>⁽¹⁾ <u>Há diferentes opiniões sobre</u>⁽²⁾ <u>Para começar direi</u>⁽³⁾ <u>Na minha opinião</u>⁽⁴⁾ <u>com certeza</u>⁽⁵⁾.</p> <p>(2) O uniforme é muito importante por que sem o uniforme não entra na escola.</p> <p>(3) A minha mãe e o meu pai fala para eu ir para a escola com o uniforme todos os dias e eu gosto de ir com o uniforme.</p>

É interessante observar que Luma abre o seu discurso repetindo alguns dos operadores metalinguísticos que foram trabalhados no período de execução dessa atividade. Ela transcreve sucessivamente cinco articuladores cujas finalidades discursivas são similares: expressar a opinião do locutor. No entanto, no encadeamento discursivo percebe-se que somente os dois últimos estão relacionados com o objetivo comunicativo da aluna.

O enunciado “Na minha opinião, com certeza” responde à questão detonadora da discussão (O uso do uniforme escolar deve ser obrigatório?). Ou seja, a organização do plano textual ainda está presa nas atividades discursivas precedentes à intervenção. Infere-se que a aluna concorda com a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar.

A coerência é estabelecida em função de conhecimentos partilhados sobre o tema a ser desenvolvido. A escrita do texto, portanto, está subjugada ao comprimento da atividade escolar, por isso, restringe-se à exposição de ponto de

vista e justificativas. É no segundo parágrafo que a aluna entra numa exposição direta acerca de sua opinião. A alteridade é construída na escrita quando a aluna organiza seus argumentos trazendo para o texto um plurilinguismo que ressoa as normas escolares e a voz dos pais. E, quando a aluna reconhece a alteridade e traz para a sua produção as vozes sociais ecoadas nas suas vivências, ela consegue estruturar melhor a sua argumentação.

O discurso internalizado nos contextos escolar e familiar é explicitado no texto de Luma revela a sua dependência discursiva a sanções externas que direcionam não somente o seu comportamento sociointeracional, mas também, a sua ação linguística. Os argumentos são tecidos evidenciando a força dessas sanções externas: a importância do uniforme está condicionada à imposição que a escola faz para o ingresso dos alunos.

Na conclusão, há um reforço da posição adotada inserindo-se a voz da autoridade paterna/materna que, hierarquicamente é respeitada e, a qual compartilha-se a opinião a partir de um valor afetivo: Luma admite gostar de ir à escola com o uniforme.

O discurso pronto, internalizado, repetido nas vozes sociais e transcrito flui com maior encadeamento, neste caso. O que reforça a relevância do domínio acerca do tema para a produção da argumentação.

No entanto, deve-se esclarecer que, ao enfatizar o melhor encadeamento no discurso da aluna diante das múltiplas vozes internalizadas, não significa dizer que se comunga, nesta tese, de práticas pedagógicas cuja internalização de discursos prontos e não discutidos (ou pouco discutidos) possibilitam a formação de sujeitos críticos, autônomos. Muito pelo contrário, condenam-se as práticas educacionais que colaboram com a formação de sujeitos destituídos de posicionamentos autônomos diante de situações-problemas enfrentados por ele e pela sociedade. Preza-se, então, por práticas que contribuam para a não repetição de discursos sociais inadequados ao bem estar comum, e que os indivíduos se percebam capazes de desconstruir um esquema-padrão sempre que houver necessidade sociais emergentes.

Exemplo 20: Reescrita de Luma

Há diferentes opiniões sobre bater em crianças, porque crianças não sabe sobre o que é certo ou errado isso é o dever dos pais ensinar a respeitá-los. E os pais ainda pensam que isto é o dever da escola.

Escola é para o aluno aprender e ser inteligente para as alagemarrda e trabalhar direito como cidadão.

isso tem que parar se não ninguém vai parar de dar surra nas crianças. ninguém vai saber se elas aprenderam ou não.

(1) Há diferentes opiniões sobre bater em crianças, porque crianças não sabe o que é certo ou errado isso é o dever dos pais ensinar a respeitá-los. E os pais ainda pensam que isto é o dever da escola.

(2) Escola é para o aluno aprender e ser inteligente para as alagemarrda e trabalhar direito como cidadão.

(3) isso tem que parar se não ninguém vai parar de dar surra nas crianças. Ninguém vai saber se elas aprenderam ou não.

Um olhar desatento ou superficial acerca desta produção, provavelmente resultaria em conclusões precipitadas nas quais poderia ser dito que a aluna evoluiu muito pouco em relação ao que se espera de uma aluna no final de uma intervenção. No entanto, perceber as sutilezas contidas na ação de linguagem desempenhada por uma aluna representa a compreensão de que as mudanças no processo ensino-aprendizagem podem ocorrer sutilmente, mas a qualidade é relevante para o desenvolvimento do aluno. Para uma maior compreensão comparam-se os parágrafos iniciais:

Produção inicial:

(1) Não porque, se já sabe que o meninoe vai fazer de novo. Criança não sabe oque e certo ou errado isso é o dever dos pais ensinar a respeitálos, E os pais ainda penção que isso é o devor da escola.

Reescrita:

(1) Há diferentes opiniões sobre bater em crianças, porque crianças não sabe oque é certo ou errado isso é o dever dos pais ensinar a respeitálos. E os pais ainda pensam que isto é o dever da escola.

A estrutura do texto modifica-se em função da inclusão de um articulador argumentativo (Há diferentes opiniões sobre bater em crianças). Ainda que a continuidade do enunciado não corresponda com as expectativas discursivas que esse operador metalinguístico desencadeia na ação conjunta que estabelece as interações mediante a linguagem. Luma ainda não conseguiu compreender o impacto que um operador metalinguístico pode gerar no interlocutor. Contudo, a inserção deste na escrita pode caracterizar dois fenômenos distintos: o primeiro deles é uma suposta tentativa da aluna em cumprir com as exigências escolares, assim, inseriu a expressão porque tem que ser usado neste gênero textual; o segundo fenômeno, diz respeito a uma interação da aluna com os conhecimentos que precisa apreender. Esta segunda inferência é adotada nessa análise como o fenômeno mais provável visto que a aluna compromete-se com a atividade quando reorganiza o enunciado retirando os excedentes e melhorando a ortografia.

Na comparação entre as duas produções relativas ao segundo parágrafo não há indícios de alterações, mantendo-se inclusive os problemas ortográficos. Já na conclusão Luma revisita a sua *produção inicial* e percebe necessidades de alteração. Dessa forma, verifica que a sua conclusão não está completa e fecha o enunciado introduzindo a palavra faltante.

Produção inicial:

(3) isso tem que parar cenão ninguém vai parar de dar surre nas crianças, ninguém vai pensar que elas não.

Reescrita:

(3) isso tem que parar se não ningum vai parar de dar surra nas crianças. Ninguém vai saber se elas aprenderam ou não.

Tais sutilezas podem aparentar pequenas e até insignificantes quando se pensa na construção de uma autonomia na produção argumentativa escrita, mas elas representam muito para essa aluna. Bronckart (1994) salienta que existem muitas decisões a serem tomadas numa ação de linguagem que requerem competência do agente produtor para executá-las. Portanto, para Luma, coordenar tantas informações e decisões revela uma evolução no empreendimento concernente à produção de texto argumentativo.

4.2.4. Conclusão:

A análise revelou que é possível fornecer subsídios pedagógicos em sala de aula que facilitem (ou colaborem) para a apreensão de conhecimentos linguísticos relativos ao texto de opinião. Contudo, esta apreensão se dá no âmbito de experiências práticas. Os alunos precisam entender a funcionalidade de cada termo em seu contexto de uso, refletindo sobre os impactos/efeitos que podem causar no interlocutor.

Verificou-se que os operadores organizacionais metalinguísticos foram mais apreendidos pelos alunos. Esta situação provavelmente seja decorrente do fato de que esses operadores são usados normalmente para iniciar parágrafos, o que supostamente facilita a internalização da sua funcionalidade frasal. Nesses termos, reforça-se que a gramática não deva ser trabalhada dissociada da sua finalidade linguística. Os alunos, apresentando essa apreensão dos operadores organizacionais metalinguísticos, confirmam que, quando há entendimento acerca

da finalidade linguística de um termo, ou expressão, o seu emprego torna-se mais coerente.

Quanto aos operadores argumentativos, a intervenção possibilitou uma melhor compreensão do uso das conjunções “e” e “porque”, revelado na reescrita. Contudo, salienta-se um fenômeno interessante: na *produção não dirigida* houve grande incidência do uso da conjunção “e”, e uma diminuição de sinais de pontuação. O que possibilita inferir que os alunos, motivados pela ênfase atribuída na finalidade das conjunções enquanto operadores argumentativos, tenham considerado relevante/correto substituir os sinais de pontuação pela conjunção “e”. Ou, tenha sido consequência da mobilização das informações trazidas para o texto, como discutido. No entanto, salienta-se que a finalidade da pontuação e os seus efeitos em um texto precisa ser trabalhada sempre, independente do conteúdo proposto.

Como percebido, estes são alguns dados que, por meio da análise do encadeamento por conexão na produção de textos de opinião, mostram o progresso dos alunos. Daí, questiona-se se a complexidade das operações linguísticas envolvidas na produção textual é inerente ao tipo de texto, ou se está intrinsecamente relacionada com a forma como essas operações são tratadas no âmbito das práticas pedagógicas.

Salienta-se ainda que o uso de operadores argumentativos e operadores organizacionais devem ser trabalhados constantemente, sendo retomados sempre que houver oportunidade. Desta forma, pode ser que se alcance resultados mais satisfatórios em propostas longitudinais. E, quem sabe, sejam alcançadas mudanças mais expressivas na produção de textos argumentativos, alterando o quadro atual representado pela situação apresentada nas pesquisas de Azevedo (2009).

Concorda-se com Koch (2011) quando destaca que os operadores argumentativos fazem parte da gramática da língua, supondo um valor retórico/argumentativo da construção da própria gramática. Nesses termos, “o fato de se admitir a existência de relações retóricas e argumentativas inscritas na própria língua é que leva a postular a argumentação como o ato linguístico fundamental” (p.106). Vê-se, portanto, o quanto é importante o estudo dos esquemas relativos aos processos de coesão.

A produção de um texto de opinião está subjugada não somente aos aspectos estruturais que caracterizam o gênero, mas aos diversos paradigmas que constituem

o discurso-argumentativo, dentre eles, a funcionalidade de termos e expressões conectivas (e as marcas linguísticas em geral). Ainda com Koch (2011, p 107), “queremos ressaltar a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso”.

PARTE 3

4.3. A auto-avaliação, a revisão, e a reescrita: a expressão da consciência metatextual.

Na seção anterior, verificou-se que os alunos apresentaram melhorias em suas produções inserindo nos textos operadores organizacionais, principalmente metalinguísticos, e melhoraram a coesão e a coerência a partir do uso mais adequado de operadores argumentativos.

Esta parte, destina-se a analisar como os alunos procederam na auto-avaliação, revisão e reescrita da *produção inicial*. Selecionou-se para esta seção textos de dois alunos, Cida e Tito. O motivo dessas escolhas decorreu de as produções de Cida servirem como exemplo de mudanças na estrutura do texto argumentativo, e as produções de Tito revelam melhorias na construção linguística principalmente em função do uso de operadores organizacionais.

Com esse enfoque, busca-se responder a questão seguinte:

- É possível considerar que, ao desenvolver a consciência metatextual, o aprendiz de produção de textos de opinião seja capaz de identificar as dificuldades concernentes às especificidades tipológicas da escrita argumentativa aprimorando a sua escrita?

Parte-se do pressuposto de que: *é esperado que, após a intervenção, os alunos sejam capazes de se auto-avaliar, realizar uma revisão textual e uma reescrita demonstrando consciência quanto às especificidades da sua primeira produção textual (produção inicial), revelando, portanto, a consciência metatextual.*

Os dados foram analisados a partir de duas etapas: (1) separou-se os textos da *produção inicial* e da *reescrita* de todos os alunos, analisando-os a partir de uma comparação entre as produções (*produção inicial* com a *reescrita* do mesmo aluno – salienta-se que não houve comparação entre alunos); (2) análise descritiva das produções de dois alunos tomados como exemplo para apresentar os dados encontrados.

Definiu-se apenas um parâmetro para a análise desta seção:

- Realizam-se uma análise comparativa (e qualitativa) entre a *produção inicial* e a *reescrita* de dois alunos, selecionados a partir da análise geral.

Passam-se, então, para os últimos textos que se resolveu apresentar analiticamente neste estudo:

4.3.1 Auto-avaliação, revisão e reescrita de Cida

O texto da *produção inicial* de Cida apresenta um plano textual que, apesar de trazer argumento, desvia-se para outra tipologia. Por isso, na análise, não foi considerado texto de opinião, apesar de a aluna ter construído argumentos.

Observa-se que a aluna escreve o seu texto de forma muito interessante. O movimento realizado para produzir o seu discurso-argumentativo revela que Cida, por ainda não ter se apropriado da estrutura do texto do tipo argumentativo escrito, recorre à narrativa de um diálogo oral como subsídio para cumprir o desafio. A aluna traz para o texto uma situação de narrativa-argumentativa.


Vê-se que, no intuito de convencer e de persuadir o interlocutor, Cida usa como referência uma forma dialógica presente no cotidiano das interações sociais. Ao reconhecer a presença desse interlocutor, cuja contraposição não está

explicitada em forma de palavras, mas sim, implícita na suposição de atitudes, a aluna usa outras estratégias para alcançar o seu objetivo, transcreve uma argumentação oral.

Assim, esse primeiro texto de Cida revela que a aluna ainda não se apropriou das diferenças e objetivos de cada tipo textual, por isso, diante do desafio de escrever sobre um tema, o qual não concorda, a aluna realiza o seguinte movimento se pensarmos nos tipos textuais: argumentativo → explicativo → narrativo.

Observa-se a primeira produção de Cida:

Exemplo 21 – Texto da produção inicial de Cida



Não resolve!! Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater.

As crianças vão ficar traumatizada, ainda mais se não tiver motivo algum.

Ainda mais se ela for menor de idade. Ensinar o seu ou a sua filha as coisas certas e explique o por quê (porquê) disso, por exemplo:

- Filha você vai ficar de castigo.
- Por que pai?
- Por que você me desobedeceu assistindo televisão?

Este é um dos exemplos que devemos ensinar, Devemos conversar muito e bater menos.

Não resolve. Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater. As crianças vão ficar traumatizada, ainda mais se não tiver motivo algum. Ainda mais se ela for menor de idade. Ensinar o seu ou a sua filha as coisas certas e explique o por quê (porquê) disso, por exemplo:

- Filha você vai ficar de castigo.
- Por que pai?
- Por que você me desobedeceu assistindo televisão.

Este é um dos exemplos que devemos ensinar, Devemos conversar muito e bater menos.

A aluna cumpre a atividade, (Leia a notícia a seguir e escreva um texto sobre o assunto que é destaque nesta semana: **bater nas crianças resolve?**), cujos

propósitos voltados aos interesses da pesquisa não deixa evidente o tipo de texto a ser produzido, e muito menos o gênero pretendido. Assim, livre e espontaneamente, a aluna constrói a sua escrita conduzida apenas pelo interesse de realizar a atividade discutindo sobre o assunto.

O seu plano textual não se restringe a um único tipo de texto usado como uma modalidade referencial, tampouco é pensado em um gênero específico. Segundo Leal e Moraes (2006, p. 101):

os conhecimentos sobre as esferas de interlocução e, conseqüentemente, dos gêneros textuais que emergem dessas esferas, orientam a escrita dos textos. No entanto, supomos que, diante de uma situação nova em que não dispomos de um gênero já construído, adotamos gêneros que conhecemos em outras situações que tenham alguns pontos de convergência com a situação vivida no momento (LEAL e MORAES, 2006, p. 101).

Com base nesses autores, verifica-se que a aluna utiliza de conhecimentos prévios, concernentes a outras produções de gêneros realizadas em contextos anteriores à realização da atividade, servindo como parâmetro para o desafio imposto por essa atividade.

No primeiro parágrafo do texto, Cida apresenta o seu ponto de vista e o justifica. Percebe-se que a introdução desse texto comprova a hipótese de indução por parte das instruções contidas na atividade ao tipo de texto pretendido. A aluna compreende essas pistas não como um direcionamento para a escrita de um texto de opinião, apenas as segue com o intuito de responder a pergunta ali explicitada. O texto de Cida é iniciado com a apresentação de argumentos para responder a pergunta,

Não resolve. Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater.

Cida não inicia o seu texto seguindo um modelo de introdução textual, como se pode ver no trecho sublinhado. O seu ponto de vista apenas responde a pergunta

referente à exposição do tema, comprova-se essa inferência com o uso de um elemento referencial pronominal (elas) no começo da sua justificativa. Neste momento, a aluna não apresenta indícios de preocupação em situar o interlocutor ao conteúdo do seu texto. Assim, não percebe a necessidade de realizar um plano textual contemplando a argumentatividade.

Supõe-se também que Cida, nesse momento da escrita, utiliza-se de um referencial já construído como resultado das atividades pedagógicas realizadas ao longo de três anos de sua escolaridade com a mesma professora. As práticas pedagógicas mais comuns propostas pela professora dessa turma pesquisada referentes ao trabalho com textos encontram-se atrelados ao objetivo de desenvolver a criticidade dos alunos. Portanto, eles são solicitados a emitir opiniões e justificá-las, seja nas atividades de leitura contemplando a oralidade, seja nas atividades de escrita.

De certa forma, as instruções dessa atividade conduziram os alunos a esse comportamento. Pois, segue-se uma estrutura parecida, na qual há um texto informativo que precede as informações, e o aluno deve escrever um texto comentando o assunto, emitindo opinião e justificando-as.

Vê-se que na continuidade, Cida constrói uma sequência de justificativas argumentativas:

as crianças vão ficar traumatizada, ainda mais se não tiver motivo algum. Ainda mais se ela for menor de idade.

Essa escrita de Cida possibilita inferir que, de fato, há uma tendência eminentemente discursivo-dialogica dos indivíduos quando inseridos em uma interação social que lhe propicie pensar sobre um assunto polêmico.

Na continuidade do seu texto, Cida direciona-se para um interlocutor potencial, provavelmente pais que não dialogam com seus filhos e resolvem situações educacionais através de violência, *explicando-o* como deve ser a conduta mais coerente com relação à educação dos filhos. A aluna não constrói um contra-argumento na escrita, no entanto, supõe-se que o seu interlocutor é o seu oponente visto que todo o discurso construído visa persuadi-lo:

“Ensinar o seu ou a sua filha as coisas certas e explique o por quê (porquê) disso”.

A aluna complementa o seu plano textual a partir de um exemplo de como os pais devem se comportar em relação aos filhos usando uma *narração* de um diálogo:

(...) Ensinar o seu ou a sua filha as coisas certas e explique o por quê (porquê) disso, por exemplo:

- *Filha você vai ficar de castigo.*
- *Por que pai?*
- *Por que (porque) você me desobedeceu assistindo televisão.*

Para finalizar o texto, Cida reforça o seu posicionamento de ser contra bater em crianças e de que os pais devem conduzir a educação com diálogo, e não com o uso de violência. Nos dois últimos parágrafos, vê-se a preocupação para concluir mantendo a coerência do seu discurso:

*Este é um dos exemplos que devemos ensinar.
Devemos conversar muito e bater menos.*

Um detalhe considerado relevante a ser apontado é que a aluna, mesmo fazendo uso de diferentes tipos textuais que caracterizam cada parte da sua produção, mantém-se seguindo um eixo norteador que estabelece a coerência do seu texto. Esse eixo norteador é a defesa do seu ponto de vista. Em momento algum a aluna comete deslizos no texto a partir de uma fuga do tema – incoerência temática.

Compara-se, então, com o movimento da aluna na auto-avaliação, revisão e *reescrita*.

Exemplo 22 – Reescrita da produção inicial de Cida.

<p>Em primeiro lugar digo que bater em crianças não resolve. Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater. As crianças vai ficar traumatizadas se apanhar sem motivo algum. Ainda mas se ela for menor de idade ensinar o seu ou sua filha as coisas certas e explique o porque disso.</p> <p>Quando o filho fazer alguma coisa bote de castigo e não bata.</p> <p>Também se o filho desobedeceu, converse com ele mas não bata.</p> <p>É melhor ensinar bons exemplos e conversar mais e bater menos.</p> <p>Por isso eu continuo contra o bater em crianças.</p>	<p>Em primeiro lugar digo que bater em crianças não resolve. Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater.</p> <p>As crianças vai ficar traumatizadas se apanhar sem motivo algum. Ainda mas se ela for menor de idade ensinar o seu ou sua filha as coisas certas e explique o porque disso.</p> <p>Quando o filho fazer alguma coisa bote de castigo e não bata.</p> <p>Também se o filho desobedeceu, converse com ele mas não bata.</p> <p>É melhor ensinar bons exemplos e conversar mais e bater menos.</p> <p>Por isso eu continuo contra o bater nas crianças.</p>
---	---

Cida realiza uma auto-avaliação detectando o maior problema do seu texto: a estrutura. Na auto-avaliação, a aluna revela que apresentou argumentos (ponto de vista e justificativa), mas não apresentou opiniões divergentes. Segundo ela, o texto da *produção inicial* apresenta uma resposta, e está fácil de ser entendido.

Cida considera também que a sua *produção inicial* é um texto de opinião “porque é assim que eu penso”. Muitos outros alunos apresentaram respostas semelhantes neste quesito. O fato de um texto emitir a opinião deles é o suficiente para ser considerado como um *texto de opinião*.

Percebe-se que os alunos ainda se encontram no processo de construção dos conhecimentos relativos ao texto de opinião. Sabe-se que uma intervenção somente, em uma única série e com poucas atividades, não é o suficiente para tornar esses alunos escritores proficientes em termos um gênero específico. De modo geral, houve melhorias expressivas com relação ao conhecimento trabalhado, mas o aprendizado na escrita é um processo que não se finda. E a escrita de Cida comprova exatamente esse fato.

Destaca-se, ainda, que foram muitos os conhecimentos relacionados com o ensino-aprendizagem desse gênero proposto na intervenção. Os alunos precisavam refletir e se apropriar dos conhecimentos relativos às especificidades do gênero quanto à estrutura e aos conhecimentos linguísticos; pensar sobre perspectivas divergentes; refletir sobre a adequação de operadores conectivos, e ainda, avaliar a própria produção realizada. São muitas informações e habilidades exigidas em um tempo relativamente curto. E é necessário levar tudo isso em conta quando se analisa essas produções. Por tais motivos, considerou-se que, diante do tempo destinado aos aprendizados propostos, houve sim, um considerável avanço dos alunos, em especial de Cida.

Comparam-se as introduções das duas produções de Cida.

Produção inicial:

Não resolve. Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater.

Reescrita

Em primeiro lugar digo que bater em crianças não resolve. Elas devem ser educadas e ensinadas e não vai adiantar nada bater

Cida usa um operador organizacional metalinguístico para realizar a introdução do seu texto. Desta forma, a aluna evidencia o seu ponto de vista e a justificativa situando o interlocutor em seu discurso-argumentativo.

Na sequência, Cida realiza uma modificação na estrutura do enunciado, com a finalidade de torná-lo mais claro, mais compreensível. É possível observar a tentativa de Cida em realizar uma escrita mais adequada com as características do texto de opinião. No entanto, diante das dificuldades que ainda fazem parte do processo, a aluna modifica um pouco, mas mantém o enunciado na forma explicativa como o fez na primeira produção, sublinhado no trecho abaixo:

Produção inicial:

As crianças vão ficar traumatizada, ainda mais se não tiver motivo algum. Ainda mais se ela for menor de idade. Ensinar o seu ou a sua filha as coisas certas e explique o por quê (porquê) disso, por exemplo:

Reescrita

As crianças vai ficar traumatizadas se apanhar sem motivo algum. Ainda mas se ela for menor de idade ensinar o seu ou sua filha as coisas certas e explique o porque disso.

As mudanças mais expressivas realizadas por Cida, encontram-se no trecho narrativo. Talvez decorra do fato de que a estrutura narrativa seja mais fácil de identificar como inadequado ao texto de opinião do que um enunciado explicativo. Ou porque a aluna optou por usar a estrutura explicativa como um recurso discursivo persuasivo, como sugere as modificações realizadas no final do texto.

Produção inicial:

- Filha você vai ficar de castigo.
 - Por que pai?
 - Por que você me desobedeceu assistindo televisão.
- Este é um dos exemplos que devemos ensinar,
Devemos conversar muito e bater menos.

Reescrita

Quando o filho fazer alguma coisa bote de castigo e não bata
Também se o filho desobedeceu, converse com ele mas não bata
É melhor ensinar bons exemplos e conversar mais e bater menos
Por isso eu continuo contra o bater nas crianças.

Cida modifica toda a parte narrativa do texto e a transforma em enunciados explicativos dialogando diretamente com um suposto interlocutor, os pais. É provável que a aluna tenha optado por enunciados explicativos por concebê-los com valor discursivo-argumentativo maior, objetivando efeitos persuasivos mais acentuados no interlocutor. Ou em função de que essa forma comunicativa faz parte de seus conhecimentos prévios de forma mais evidente.

A aluna não constrói no texto um espaço de conflito de opiniões. Não traz as vozes de oposição. Portanto, os indícios de contra-argumentos estão subjugados à construção interpretativa do leitor. Há um suposto interlocutor que precisa entender que bater em crianças não resolve a educação.

Veem-se que a aluna realiza uma sucessão de explicações destinados aos pais as quais, configuram-se como um discurso-argumentativo explicativo com o intuito de reforçar a sua posição em relação ao tema, mostrando o que, na sua opinião, é mais conveniente fazer em termos de educação.

Observa-se que nas partes enunciativas sublinhadas há uma tentativa de causar a persuasão no interlocutor a partir de um efeito produzido pelo uso de verbos no imperativo-afirmativo.

Nesses termos, pode-se inferir que Cida tenha desenvolvido algumas das habilidades de consciência metatextual necessárias à auto-avaliação e revisão do texto. O que viabilizou à aluna a realização de uma reescrita com tantas modificações, com tantas melhorias.

Refletir sobre os processos de produção mostra-se, portanto, uma estratégia pedagógica imprescindível para o desenvolvimento dos alunos concernente à escrita argumentativa.


4.3.2 Auto-avaliação, revisão e reescrita de Tito.

A primeira produção de Tito mantém a característica principal revelada nesta atividade por muitos alunos, como referido, que é iniciar o texto respondendo à questão-tema. No transcorrer da escrita, Tito vai apresentando um discurso-argumentativo centrado na emissão de pontos de vista e justificativa. À medida que o texto avança, percebe-se que o aluno está objetivando alcançar o convencimento de alguém, supostamente pais que agridem seus filhos no ato de educar.

Observa-se que na reescrita, Tito se concentra na reelaboração dos enunciados a partir do uso de operadores organizacionais metalinguísticos. Com isso, a coerência textual é aprimorada em decorrência de um encadeamento mais preciso das ideias. A sequenciação dos enunciados vai possibilitando uma transformação na tessitura de forma que o texto, antes aparentando um conglomerado de ideias soltas, vai adquirindo uma forma textual mais organizada.

Comparam-se os textos:

Exemplo 23 – Produção inicial de Tito.



não é certo bater nas crianças só por que
 as crianças fazem coisas errada e também
 desobedecem os pais e os professores.
 As crianças irão ficar traumatizada por
 apanharem demais.
 Se seu filho for menor de idade, devem ensinar
 as coisas corretas que ele aprende logo.
 Filhos se ensina com carinho e dedicação dos
 pais ou responsável. Fazendo isso sempre nada de mal
 vai acontecer para essa criança.
 Os pais devem dar segurança para seus filhos.

Não é certo bater nas crianças só por que as crianças fazem coisas errada e também desobedecem os pais e professores.
 As crianças irão ficar traumatizadas por apanharem demais.
 Se seu filho for menor de idade, devem ensinar as coisas corretas que ele aprende logo.
 Filhos se ensina com carinho e dedicação dos pais ou responsável. Fazendo isso sempre nada de mal vai acontecer para essa criança.
 Os pais devem dar segurança para seus filhos.

Exemplo 24 – Reescrita da produção inicial de Tito.

na minha opinião não é certo bater nas
 crianças só porque as crianças fazem coisas erradas
 e também desobedecem os pais e os professores.
 Em segundo lugar as crianças irão ficar trauma-
 tizada por apanharem demais.
 Por outro lado se seu filho for de menor de idade,
 devemos ensinar coisas corretas que ele aprende
 logo.
 Filhos se ensina com carinho e dedicação dos
 pais ou responsável. Fazendo isso nada de mal
 vai acontecer para essa criança.
 Os pais devem dar segurança para seus filhos.

Na minha opinião não é certo bater nas crianças só porque as crianças fazem coisas erradas e também desobedecem os pais e professores.
 Em segundo lugar [porque] as crianças irão ficar traumatizada por apanharem demais.
 Por outro lado se seu filho for menor de idade, devemos ensinar coisas corretas que ele aprende logo.
 Filhos se ensina com carinho e dedicação dos pais ou responsável. Fazendo isso nada de mal vai acontecer para essa criança.
 Os pais devem dar segurança para seus filhos.

Na comparação, percebe-se que o aluno ainda não internalizou totalmente a funcionalidade de todos os operadores organizacionais metalinguísticos de acordo com o efeito que causa no enunciado. O uso da expressão “*por outro lado*”, cuja finalidade é introduzir uma contraposição o que gera a expectativa de uma opinião alternativa, é usada causando dúvida na interpretação: será que o aluno quis expressar que, se os filhos são menores há necessidade de que os pais interfiram ensinando coisas certas, pois, eles aprendem logo?

Desta forma, percebe-se que houve avanços do aluno em relação à primeira produção, e há indícios de habilidades metatextuais que possibilitaram a realização da reescrita. No entanto, salienta-se que o aprendizado da escrita é um processo lento, laborioso, que envolve diferentes habilidades, e que requer continuidade.

4.3.3 Conclusão:

Analisando esses exemplos de auto-avaliação, revisão e *reescrita* pode-se observar que há uma complexidade da escrita argumentativa que precisa ser considerada quanto ao processo ensino-aprendizagem. Verificou-se que, na reescrita, quando o aluno dispensa maior atenção na estrutura de texto, atribui menor atenção aos aspectos linguísticos; e quando atribui maior atenção aos aspectos linguísticos, acaba realizando poucas modificações concernentes à estrutura textual.

Este fato, provavelmente, decorra da complexidade inerente à escrita argumentativa. Muitas habilidades precisam estar bem desenvolvidas e fluir naturalmente para que o aluno se concentre com maior ênfase ao discurso propriamente dito. Sem contar que o escritor ainda precisa atentar para o conteúdo do seu discurso e aos efeitos que pretende causar no interlocutor. Por esse motivo, acredita-se que quanto mais cedo os alunos começarem a trabalhar com textos argumentativos, melhores serão os resultados a longo prazo.

É possível afirmar que a intervenção viabilizou aos alunos uma reflexão acerca das próprias produções, o que expressa desenvolvimento da consciência metatextual desses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo propõe-se a apresentar as conclusões e considerações finais sobre esse estudo. As conclusões referem-se às interpretações acerca do que os dados apresentam. No entanto, não se conclui a questão, o tema, o interesse pela continuidade de estudos na área, principalmente a partir das indagações que emanaram dos resultados gerando, novas inquietudes. Já as considerações finais, estão voltadas para apontar as implicações desses resultados para o “pensar pedagógico”, sugerindo práticas no contexto escolar.

Salienta-se que as conclusões emitidas nesta tese restringem-se ao *corpus* analisado, devendo ser concebidas como reveladoras de tendências do desenvolvimento de crianças na produção de textos de opinião quando submetidas a uma intervenção formal.

Há três pontos relevantes que devem ser destacados no conjunto das argumentações discutidas neste trabalho. O primeiro deles refere-se à concordância com uma determinada concepção de Linguagem, ou seja, concebendo-a como um processo/produto de diferentes fatores que se relacionam, desenvolvendo-se por meio de interações mútuas nas quais se incorporam aspectos culturais, sociais e individuais, tanto para a sua compreensão como para a sua produção.

O segundo ponto diz respeito às interações a que todo processo de Linguagem está subjugado. Assim, a sua efetivação baseia-se no fato de que existem muitas dimensões intrincadas no ato produtivo/interpretativo, principalmente quando se refere à produção escrita, o que a implica no (re)conhecimento da alteridade como parte fundante de todo fenômeno linguístico.

O terceiro ponto relaciona-se à relevância atribuída à linguagem (principalmente os elementos linguísticos) enquanto sistema de significação responsável por complexos processos sociocognitivos, que devem ocorrer sob condição deliberada pelo(s) indivíduo(s) praticante(s) da ação linguística.

Neste campo de reflexão, delineou-se a investigação na tentativa de responder a seguinte questão:

- Uma intervenção pedagógica visando o desenvolvimento de habilidades relativas à coerência e coesão bem como da consciência

metatextual (estrutura do texto argumentativo) é capaz de aumentar e (ou) aperfeiçoar o desempenho de aprendizes na produção de textos de opinião?

Buscou-se, nesse intento, entender a singularidade de um processo ensino-aprendizagem específico de textos de opinião, centrando-se nos efeitos produzidos por uma intervenção que focalizou o uso de elementos coesitivos (conectivos), o estabelecimento da coerência e o (re)conhecimento da estrutura prototípica de textos argumentativos, portanto, o desenvolvimento de habilidades específicas pertinentes à consciência metatextual dos participantes.

O objetivo geral da pesquisa foi *analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica visando o desenvolvimento da consciência metatextual (mais especificamente habilidades relativas à coerência, coesão e estrutura do texto argumentativo) sobre o desempenho dos aprendizes (participantes) na produção de textos de opinião*. No entanto, diante da abrangência desse objetivo geral da pesquisa, ele foi desdobrado em quatro questões que nortearam o processo de investigação empreendido e que foram respondidas ao longo das análises realizadas, no final de cada seção destinada à análise.

A investigação empreendida, portanto, buscou fornecer elementos de resposta a várias questões essenciais. Assim, retomam-se essas questões e na sequência enuncia-se o resumo dos traços peculiares relativos ao aprendizado concernente à escrita de texto de opinião dos sujeitos participantes. E, por considerar mais pertinente, a primeira questão apresentada na introdução será respondida por último, ou seja, as questões não serão discutidas na mesma ordem em que foram pensadas e apresentadas inicialmente.

- Como se processa o desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção textual no que se refere ao uso de elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião no transcorrer desta pesquisa?

Verificou-se que o desenvolvimento dos alunos na produção de textos de opinião não obedece a uma forma linear. É descontínuo e multiforme. A maior

difficuldade enfrentada pelos alunos quanto à elaboração do texto está relacionada com as opiniões divergentes, não como contraposições, e sim, quando relativizam. Se o ponto de vista do próprio aluno é relativo, isto é, quando o aluno concorda com opiniões opostas, a partir de restrições, eles apresentam maiores dificuldade na organização do texto.

Os alunos se mostraram capazes de elaborar textos de opinião. No entanto, a forma como usam e apresentam os elementos constituintes do texto variam conforme a conveniência estabelecida no plano textual. Tal situação pode ser consequência: da não identificação com o tema; de estados emocionais decorrentes de situações (muitas vezes) extraescolares; de implicações decorrentes da formulação da atividade que dificulta a compreensão do aluno quanto à finalidade da produção; de ausência de conhecimentos prévios acerca do tema; da não construção de um espaço de tensão (controverso), por desconsiderar a necessidade de uma relação dialógica com o interlocutor.

Acompanhando essas considerações, as análises confirmam a seguinte hipótese:

- ✓ É esperado que os participantes da intervenção apropriem-se de conhecimentos relativos às especificidades da estrutura argumentativa (*texto de opinião*), revelando nas suas produções escritas (e reescrita) uma progressão no nível de consciência metatextual.

Com os resultados dessas análises, considerou-se que uma intervenção pedagógica voltada para o processo ensino-aprendizagem do texto de opinião tem efeitos positivos quando o aluno é conduzido a *refletir* sobre a existência de elementos constitutivos do texto de opinião, e a relevância de cada um deles para a produção dos efeitos desejados no interlocutor.

É necessário que o aluno seja inserido em contextos diversificados nos quais possa reconhecer, considerar e *refletir* sobre as diferentes opiniões acerca de um tema polêmico. O aluno precisa ter motivos cognitivo-afetivos suficientes para construir, representativamente, um espaço de tensão no texto transformando-o num meio dialógico que visa resolver situações divergentes.

O processo ensino-aprendizagem, em hipótese alguma, deve ser subjugado a um treinamento de escrita no qual o aluno desconhece criticamente o valor de cada elemento constitutivo que caracteriza o gênero, limitando-se a replicar um modelo instituído como o único, o correto, e o mais adequado. Nesses termos, o aluno não constrói autonomia na escrita e suas produções não transcendem as exigências escolares.

Quanto aos conhecimentos linguísticos relativos à coesão conectiva e à coerência, buscou-se responder a seguinte questão:

- Conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão apreendidos a partir das atividades crítico-reflexivas podem contribuir para o aperfeiçoamento da escrita de textos de opinião?

A análise realizada permitiu verificar que a hipótese subjacente a essa questão foi confirmado:

- ✓ No contexto da sala de aula, no decorrer da intervenção, o professor pode fornecer subsídios pedagógicos para a apreensão de conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão textual que contribuam para o aperfeiçoamento dos participantes na produção de textos de opinião.

As análises apontaram melhorias quanto ao uso de operadores organizacionais metalinguísticos. Supõe-se que esta apreensão, ocorrida com maior ênfase, tenha sido consequência de que estes organizadores ficam mais expostos no texto porque, frequentemente, são usados para iniciar os parágrafos argumentativos. Com isso, a sua finalidade linguística torna-se mais acessível à compreensão dos alunos.

Salienta-se que a maior incidência do uso de articuladores metalinguísticos foram aqueles que anunciam o ponto de vista do autor. Infere-se que esse fenômeno seja consequência de que esses organizadores foram mais fáceis de serem compreendidos pelos alunos no que se refere ao efeito produzido na textualidade.

Quanto aos operadores argumentativos, verificaram-se melhorias no uso das conjunções “e” e “porque”, antes usadas indiscriminadamente para unir orações e períodos. No entanto, supõe-se que a ênfase pedagógica no tratamento da finalidade das conjunções num texto tenha repercutido negativamente no uso da pontuação. Por isso, destaca-se que uma intervenção voltada para a produção de textos não deve privilegiar um conteúdo em detrimento de outro já apreendido. Deve-se trabalhar concomitantemente para que os alunos os entendam como suplementares, compreendendo a funcionalidade de cada um.

Nesses termos, percebeu-se que os alunos, quando são submetidos a condições pedagógicas que lhes possibilitem *refletir* sobre a finalidade do uso de conectivos e os efeitos dos mesmos na conexão dos enunciados, tornam-se capacitados para perceberem inconsistências nas suas produções quanto ao uso de operadores (articuladores) argumentativos. Neste caso, excluem os excedentes; incluem termos que julgam ser necessários; alteram orações; ou substituindo termos repetidos por marcas de pontuação.

Quando os alunos se encontram diante de um tema cujos conhecimentos prévios são restritos, fazem uso de “colagens” plurivocais, trazendo para o texto diferentes “vozes sociais” constituídos em discursos veiculados em meios de interações comunicativas (família, escola, mídia, etc.), ideologicamente mais propensos de serem aceitos. E, pela dificuldade de dialogar com a plurivocidade, inserem essas vozes no texto transformando-as em meras informações. Assim, não atentam para a adequação do uso de conectores ligando essas “vozes” sociais (informações) através do uso generalizado da conjunção “e”. Por esse motivo, deve-se trabalhar a coerência textual conduzindo os alunos a perceberem a importância do tratamento adequado ao uso dos operadores argumentativos.

A revisão do texto mostrou-se muito produtiva, pois, a partir dela os alunos se mostraram capazes de realizar uma reescrita diminuindo os excedentes “*porque’s*” utilizados na *produção inicial*. Realizaram também a reelaboração principalmente da introdução incluindo operadores organizacionais metalinguísticos. Os alunos mais avançados reelaboraram todos os parágrafos que julgaram necessário incluir operadores organizacionais metalinguísticos. O que reforça o valor da auto-avaliação, revisão e reescrita de textos como prática pedagógica.

Considera-se relevante destacar que, com os alunos participantes, o trabalho pedagógico com os articuladores argumentativos e organizacionais não se finda com

a conclusão dessa intervenção. Embora suas produções escrita reflitam desenvolvimento, esse fato não representa indícios de que estão “prontos”, ou seja, não revelam um estado cognitivo “acabado”, “concluso”. Primeiro, porque não há estados cognitivos conclusos quando se fala em aprendizados. Segundo, porque a intervenção proposta representou um curto espaço de tempo (e de atividades). O que implica dizer que o seu mérito está na revelação da importância e das possibilidades de práticas pedagógicas que objetivam a reflexão acerca das particularidades existentes na produção de textos de opinião (supostamente válido para outros gêneros textuais).

Isto posto, parte-se para a questão seguinte:

- É possível considerar que, ao desenvolver a consciência metatextual, o aprendiz se apropria de conhecimentos concernentes às especificidades tipológicas aprimorando a sua escrita de textos argumentativos?

Com o intuito de responder a essa questão, partiu-se da hipótese cuja confirmação se dá a partir da consideração dos avanços dos alunos, respeitando as especificidades do processo ensino-aprendizagem de textos argumentativos,

- ✓ É esperado que os participantes da intervenção apropriem-se de conhecimentos relativos às especificidades da estrutura argumentativa (*texto de opinião*), revelando nas suas produções escritas (e reescrita) uma progressão no nível de consciência metatextual.

De modo geral, os textos escritos pelos alunos durante o processo de intervenção demonstram que eles desenvolveram habilidades relativas à consciência metatextual na produção de textos de opinião. Contudo, verificou-se também que, em algumas produções, mesmo os alunos que conheciam a estrutura típica do texto de opinião optaram por não incluir determinado elemento, principalmente o contra-argumento. Decorre daí, três inferências que, apesar de distintas, não representam contradições, podendo ser complementares entre si:

A primeira delas refere-se à opção por não acrescentá-lo (contra-argumento) no texto em decorrência de se considerar desnecessário à finalidade da sua produção. A inclusão de contra-argumento, como discutido, nem sempre representa um elemento relevante no texto de opinião. Na concepção dos alunos, um texto (texto de opinião) pode ser considerado um “texto de opinião” quando apresenta a opinião do escritor. Todos os alunos construíram respostas semelhantes a esta. Portanto, a inclusão de contra-argumento em um texto pode estar relacionada também – além das implicações discutidas e apresentadas, ao que Leitão (2003) denominou de consciência retórica.

Outra questão que deve ser considerada quanto à estrutura prototípica é a realização da reescrita centrada em problemas relativos ao sentido dos enunciados, visto que a atenção à estrutura tipológica representa uma atividade relativamente nova para os alunos. Com isso, há uma prioridade na realização de ações mais comuns nas práticas pedagógicas: revisita-se o texto para a verificação e correção de termos e expressões faltantes/excedentes, ortografia e pontuação.

E, não é possível deixar de considerar a alta demanda cognitiva exigida para realização da atividade de auto-avaliação, revisão e reescrita, o que faz com que o aluno selecione o que irá desempenhar prioritariamente diante da complexidade de coordenar muitas ações ao mesmo tempo. Além disso, pode ser que algumas destas ações exijam habilidades ainda não suficientemente desenvolvidas. Assim, por não conseguir coordenar todas as ações e (ou) habilidades necessárias, cumprem aquelas sobre as quais possuem um maior conhecimento, familiaridade, competência.

Assim, parte-se para a última pergunta (primeira na introdução):

- Uma intervenção pedagógica com alunos do 5º ano do ensino fundamental pode aprimorar a capacidade dos participantes na escrita de textos de opinião, refletindo maior domínio no que se refere aos aspectos formais e estruturais do texto argumentativo e demonstrando um autocontrole intencional de suas produções escritas, ou seja, uma consciência metatextual?

Os dados revelaram que é possível desenvolver a capacidade nos alunos para escrever e monitorar a produção de textos de opinião. A intervenção mostrou-se eficaz na finalidade de conduzir os alunos à reflexão a respeito dos aspectos formais e estruturais de suas produções, tendo um controle intencional sobre a sua escrita. Nestes termos, confirma-se o pressuposto de que:

- ✓ É esperado que os participantes da intervenção apropriem-se de conhecimentos relativos às especificidades da estrutura argumentativa (*texto de opinião*), revelando nas suas produções escritas (e reescrita) uma progressão no nível de consciência metatextual.

Tomados em conjunto os resultados encontrados possibilitam inferir que a consciência metatextual, enquanto habilidade cognitiva que possibilita ao indivíduo centrar a atenção na estrutura do texto e nas suas propriedades, nas palavras de Gombert (1992), é imprescindível na formação de um escritor autônomo e competente.

No entanto, deve-se destacar que a consciência metatextual é uma habilidade metalinguística que abarca diferentes habilidades metalinguísticas. Pode parecer redundante, mas de acordo com a proposta de Gombert (1992), trata-se de uma habilidade em que o indivíduo coordena diferentes outras habilidades (microlinguísticos e macro-linguísticos) relacionadas à produção de texto. Desta forma, deve-se atentar para diferentes especificidades que estão implicadas na escrita e que, tomadas isoladamente, pode gerar interpretações equivocadas acerca das investigações.

Partindo desse pressuposto, confirma-se que os alunos, a partir da intervenção, desenvolveram algumas habilidades que fazem parte do arcabouço da consciência metatextual. As produções de textos de opinião, realizadas em quatro momentos diferentes e analisadas enquanto produtos decorrentes do processo ensino-aprendizagem expressam o desenvolvimento da consciência metatextual dos alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C; SPINILLO, A. G. (1997) O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 13, p. 329-338, 1997.

AZEVEDO, I. C. M. (2009) **A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

BARRERA, S. D. (2003). *Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita*. In: Maluf, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 65-90.

BARRERA, S. D e NOBILE, G. G. (2010) Conhecimento ortográfico, compreensão de leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no processo de escolarização. In: Guimarães, S. R. K. e Maluf, M. R.(orgs). **Aprendizagem da Linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor (col. Psicologia da Linguagem, vol 3).

BARROS, D. L. P. de. (2007). Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR.

BAKHTIN, M. (2010) **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. (2010) Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. In: **SEMINÁRIO O PODER LEGISLATIVOS E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS**. Brasília, set, 2003. Relatório. Disponível em: <http://www.lettraviva.net/arquivos/Relat_Final_sobre_alfabetizacao.pdf> Acesso em 30 novembro de 2010.

BRÄNKLING, K. L. (2000). *Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da re)significação da palavra do outro*. In: ROJO, R. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRAIT, B. (2007). A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR.

BRONCKART, J. P. (1999) **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC.

CASTRO, G. (2007). Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR.

CYRANKA, L. F. M; PERNAMBUCO, D. L. C. (2008). A Língua culta na escola: uma interpretação sociolingüística. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, Vol. 10, p. 17-28, jan/dez. 2008.

CORREA, J.; SPINILLO, A. LEITÃO, S. (2001). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau.

CURITIBA. (2009). PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **CADERNO PEDAGÓGICO: Língua Portuguesa** – secretaria municipal de educação. – 2ª ed. rev. – Curitiba: smc, 2009, 151 páginas (Cadernos pedagógicos de ensino fundamental, 8).

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. (2005). *O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), 350-357.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. (1996) As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 123-149.

DOLZ, J. et al. (2004) **Gêneros orais e escritos na escola**/ tradução e organização ROJO R.; CORDEIRO, G. S., Campinas, SP: Mercado de Letras.

DOLZ, J. (1993) “La argumentación.” **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 216, Monográfico “Leer y escribir”. Barcelona.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação e um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996) Un decálogo para enseñar a escribir. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/54735460/Um-Decalogo-Dolz-Pasquier>. Acessado em 18 de novembro de 2011.

FARACO, C. A. (2009) **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2007). O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR.

FÁVERO, L. L. (1991) **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática.

FREIRE, P. (2007) **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMBERT, J. E. (1992). **Metalinguistic Development**. Great Britain: BPCC Wheatons Ltd.

GOMBERT, J. E. (2003). *Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura*. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____, J. E. (2005). *Et si l'automatisation n'existait pas? L'implicite et l'explicit dans l'apprentissage de l'écrit et ses troubles*, **Revue Parole**, 34/35/36, p. 245-263, 2005.

_____, J. E. (2006). *Epi/méta vs. Implicite/explicite: niveau de controle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture*. **Langage et Pratique**, 38, p.68-76, 2006.

GUIMARÃES. S. R. K. (2003a). *O aperfeiçoamento da concepção alfabética da escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas*. In: Maluf, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo

_____, S. R. K. (2003b). "Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas", In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 19, pp: 33-45.

KOCH, I. G. V. (2011) **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2002) **Desvendando os segredos do texto**. 4ª ed. São Paulo:Cortez.

_____. (2009) **Introdução à linguística textual**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

_____. (2005) **A coesão textual**. 20ª ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2011) *O desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil*. **DELTA** [online]. 1999, vol.15, n. spe, pp. 168-180. ISSN 0102-4450. Acessado em 06 de julho de 2011.

_____. (1988) "*Como se constrói a coerência*". In: **XVI Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo**. Taubaté, Universidade de Taubaté/GEL-SP, 1988:157-68.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A. (2007) **A coerência textual**. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. (2008) **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto.

KÖCHE, V. S.; BOFF, ODETE M. B.; PAVANI, C. F. (2006) **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. Petrópolis: Vozes.

LEITÃO, S. (1999). *Contribuições dos estudos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 51(1), 91-109.

_____. (2000). *O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil*. In: **Temas em Psicologia da SBP**, 2000, Vol. 08, nº 1, 79-92.

_____. (2000b). *The potential of argument in knowledge building. Human Development*, 43(6), 332-360.

_____. (2007). *Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462.

_____. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. In E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.), **Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica** (pp. 87-119), Santiago, Chile: JCSáez.

_____. (2001a). *Composição textual: especificidade da escrita argumentativa*. In J. Corrêa, A. Spinillo, S. Leitão (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU.

Leitão, S. (2001b). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Social Research**, 2(3). Retrieved August 31, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/24>.

LEITÃO, S.; ALMEIDA, E. G. da S. (2000) *A produção de contra-argumentos na escrita infantil. Psicologia: Reflexão e Crítica*. 3, 351-362.

LIMA, M. C. C. (2006). *Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Paraná: setor de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MACHADO, I. A. (2007). Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR.

MARCUSCHI, A. L. (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, A. L. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

MARCUSCHI, L. A. (1995) **Contextualização explicitude na fala e na escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

MARCUSCHI, B. (2007). Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.

MAGALHÃES, R. F. (2002) *A reconstrução da racionalidade no paradigma da linguagem: a contribuição da retórica*. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 39-55, 2002.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S. e PAGNEZ, K. S. M. M. (2006) *Habilidades Metalinguísticas e Linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*. **Boletim de Psicologia**, Vol. LVI, nº 124: 67-92.

MALUF, M. R.; (2010) *Do conhecimento implícito à consciência metalingüística indispensável na alfabetização*. In: GUIMARÃES, S. R. K. e MALUF, M. R.(orgs). **Aprendizagem da Linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor (col. Psicologia da Linguagem, vol 3).

MOTA, M. (2009). **Desenvolvimento metalingüístico**: Questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PEREIRA. L. A; BARBEIRO, L. F. (2010) *A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita*. In: LUNA, M. J. M.; SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S. G. C. (orgs). – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

PERELMAN, F. (2001) *Textos argumentativos: su producción en el aula*. **Lectura e Vida**, 32-48. Buenos Aires, 2001.

PINHEIRO, R. & LEITÃO, S. (2007). *Consciência da “estrutura argumentativa” e produção textual*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, out-dez, 2007. Vol. 23, n 4, PP. 423-432.

PINHEIRO, L. R; S. R. K. GUIMARÃES. (2010) *O significado do outro no aprendizado da língua escrita*. In: STOLTZ, T; E. GUÉRIOS, **Educação e alteridade**, EDUFSCAR.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. (2008) Trad. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola.

REGO, L. L. B. (1986) *A escrita de histórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico*. In: **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2, 165-180.

ROAZZI, A.; ASFORA, R.; QUEIROGA, B.; DIAS, M. G. (2010) *Competência metalingüística antes da escolarização formal*. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010. Editora UFPR.

SANTOS, S. L. (2005). *A construção de argumentos no cotidiano*. In: DIAS, M. G.; SPINILLO, A. (orgs). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. – 2ª ed.- Recife: Ed. Universitária da UFPE.

SANTOS, S. L. (1997). *O desenvolvimento da escrita argumentativa*. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 49, 23-42.

SANTOS, T. B. (2005). **Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental**: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião. Rio de Janeiro, 2005. 254 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, E. O. (2005). **Habilidades metassintáticas e a aprendizagem da leitura: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental**. Tese de doutorado não publicada. Curso de pós-graduação em educação: Psicologia da educação. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. (2003) *O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas*. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**, ano/vol. 16, n. 03. PP. 537-546.

SPINILLO, A. G. (2009) *A consciência metatextual*. In: Mota, M. (org) **Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas** – São Paulo: Casa do Psicólogo.

SPINILLO, A. G.; SILVA, A. (2010) *Coesão e estrutura textual: uma relação investigada a partir da escrita de textos narrativos e argumentativos*. In: Luna, M. J. M.; Spinillo, A. G.; Rodrigues, S. G. C. (orgs). – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. (2004). *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Conferência proferida no IEL/UNICAMP. 20/10/2005. Mimeo.

_____. (2004). *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

STEIN, N. L. & POLICASTRO M. (1984). The concept of story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. Em H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso

(Orgs.), *Learning and comprehension of Text* (pp. 112-138). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

TEZZA, C. (2007). Sobre O autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR.

YAVAS, F. (1988). *Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral*. **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas, (14), 39-51.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo - Ed. Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1996) **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

ANEXO 1

ROTEIRO DE AÇÕES

Este trabalho constitui-se de três etapas, a saber:

- 1) ***Produção Inicial:*** produção de um texto argumentativo (texto de opinião) visando analisar o conhecimento inicial dos participantes sobre este tipo/gênero textual.

- 2) ***Intervenção:*** constará de sete oficinas aplicadas no contexto de sala de aula. Acontecerá no transcorrer da semana e com duração de aproximadamente duas horas/aula. Nesta intervenção, serão trabalhadas as características do texto, portanto, a estrutura do texto de opinião, bem como os principais elementos de coesão e a coerência textual. E serão produzidos dois textos a serem tomados para a análise: uma produção dirigida e uma produção não dirigida.

- 3) ***Autoavaliação, revisão e reescrita da Produção Inicial:*** nesta etapa os participantes farão uma análise do texto por eles produzido na produção inicial, uma avaliação, uma revisão finalizando com a reescrita. Visa identificar se os alunos, depois da intervenção, são capazes de reconhecer falhas na sua produção escrita quanto à estrutura do texto, quanto à coesão e coerência textual.

TROCANDO EM MIÚDOS

1ª Etapa: PRODUÇÃO INICIAL

Produção inicial: numa folha que reproduz uma página de jornal, o aluno deverá posicionar-se sobre o tema: bater nas crianças resolve?

Objetivo da produção inicial:

- Verificar o conhecimento textual dos participantes quanto à produção do texto de opinião antes da intervenção.

Encaminhamento metodológico:

O tema a ser trabalhado neste momento é “*bater nas crianças resolve?*”. A professora deverá estimular os alunos ao debate e ao interesse de expor opinião sobre o problema proposto.

Para esta primeira produção, a professora deverá conduzir a turma a uma reflexão acerca das práticas socioeducativas que envolvem questões de comportamento de crianças, educação, e atitude dos pais. O debate deverá ficar em torno de questões que instiguem os alunos a uma reflexão crítica que os direcione a construção de opinião, como exemplo:

- ✓ Os pais devem bater nos filhos quando eles fazem alguma coisa errada?
 - ✓ Os filhos passam a obedecer mais aos pais quando sabem que podem apanhar?
 - ✓ A violência física é a melhor maneira de se educar uma criança?
 - ✓ Como os pais devem agir quando os filhos fazem algo considerado errado?
 - ✓ Quando uma criança apanha ela passa a obedecer mais?
 - ✓ O que uma criança sente ao apanhar?
- **Atividade escrita: (A1)** a instrução que deverá ser dada à turma é a seguinte (é um exemplo, pode ser adaptado pela professora):

*Vamos fazer de conta que o Jornal Planeta Infantil existe e está precisando de textos. Vocês foram convidados para escreverem na seção **com a boca no mundo** que é a parte mais importante desse Jornal. Leiam a manchete, e escrevam um texto sobre o tema.*

2ª Etapa: INTERVENÇÃO

Intervenção: a intervenção deverá obedecer à sequência didática proposta, cabendo ao professor-mediador realizar as adaptações necessárias para cada turma de alunos.

✓ **Apresentação da Situação: A importância da argumentação em nossas vidas**

Objetivos:

- Compreender a importância da argumentação na vida cotidiana.
- Preparar os alunos para o (re)conhecimento dos textos argumentativos, especialmente o texto de opinião.

Encaminhamento metodológico:

A professora deverá explicar para as crianças sobre a importância de se emitir a nossa opinião sobre os assuntos socialmente relevantes em nossas conversas, nos diálogos, nos textos que são escritos com essa finalidade. Contextualizar as situações cotidianas, onde precisamos convencer as pessoas sobre o nosso ponto de vista, sobre as nossas opiniões.

Realizar em sala de aula a atividade contextualizando o estudo com a finalidade de preparar os alunos para compreenderem a função sociocomunicativa dos textos argumentativos/texto de opinião. Deverá ressaltar o reconhecimento de opiniões contrárias.

Quanto à tabela de palavras e expressões (A3 - Anexo 3), a professora deverá destacar que existem muitas palavras e expressões que usamos para facilitar a compreensão do interlocutor (leitor, ouvinte, espectador). Mostrar, de forma prática, com trechos da própria atividade realizada o uso dessas palavras. A tabela deve ser consultada em toda produção, e pode ser usada em diferentes atividades.

A professora pode retomá-la apresentando parágrafos, trechos produzidos por alunos, no final das atividades e reescrevê-los no quadro com a ajuda dos alunos e uso da tabela. A professora deverá auxiliar os alunos sempre que houver dúvidas, e não *deve usar a tabela descontextualizada, ou para memorização. Os alunos devem compreender o uso desses termos para melhorar o sentido do texto, entendendo a funcionalidade dos mesmos na escrita.*

- ✓ *Atividade oral:* discussão sobre importância do diálogo, da troca de opinião, da compreensão dos pontos de vista divergentes.
- ✓ *Atividade escrita (A2): **contextualizando o estudo***
- ✓ *Atividade oral e uso da tabela (A3): Tabela: **Palavras e expressões que facilitam o entendimento do texto.***

Módulo 1: Conhecendo o texto argumentativo/de opinião

Oficina 1

Conhecendo o texto de opinião.

Objetivos:

- Realizar uma apresentação global sobre as características de um texto argumentativo.
- Familiarizar-se com o texto de opinião
- Identificar o texto de opinião.

Encaminhamento metodológico:

A professora poderá apresentar revistas mostrando a seção de *carta do leitor* e a seção de texto de opinião. Deverá instigá-los a pensarem em textos que usamos para emitir opinião. Mostrar que em revistas, jornais, rádios, programas de televisão, sempre têm espaços destinados a esses textos. E, esses textos tentam dialogar com o leitor, com o ouvinte.

Quando são escritos, o escritor imagina quem vai ler, o que o leitor poderá achar, e vai apresentando a sua opinião tentando convencê-lo. Discutir sobre a importância social e comunicativa do texto de opinião. Em seguida, fazer a leitura e discussão da apostila correspondente (conhecendo um texto de opinião).

- ✓ *Atividade oral: exposição dialogada do conteúdo, apresentando textos argumentativos em revistas e jornais.*
- ✓ *Atividade escrita (A4): conhecendo o texto de opinião*

Oficina 2

Entendendo a produção do texto de opinião.

Objetivos:

- conhecer o *argumento* como um elemento integrante do texto de opinião, imprescindível à sua composição;
- entender que argumento é um conjunto de pontos de vista e justificativa que identifica a opinião do proponente e as razões com as quais o apoia.
- perceber a existência de opiniões diferentes, contrárias, os contra-argumentos, em textos de opinião.

Encaminhamento metodológico:

A professora deverá conversar com os alunos sobre o quanto as opiniões diferentes fazem parte do nosso cotidiano. Propor uma discussão sobre a importância do diálogo para negociar o nosso ponto de vista.

Exemplo: quando queremos convencer nossos pais, o que fazemos? Quando queremos solicitar algo da professora, como fazemos para convencê-la?

Em seguida, os alunos deverão ler o *texto de opinião “contra o trabalho infantil”*. Cópias do texto serão distribuídas para todos os participantes.

- ✓ *Atividade oral – debate (A5): Contra o trabalho infantil (texto da Cinderela)*

A professora deverá levantar questões que conduzam as crianças a atentarem para as características do texto, como exemplo:

- O texto fala sobre o quê?
- Por que será que a Cinderela escreveu este texto?
- Cinderela é contra ou a favor do trabalho infantil? Por quê?
- Para defender o seu ponto de vista e convencer o leitor Cinderela apresenta opiniões, informações e dados. O que mais chamou a sua atenção? Por quê?
- Você concorda ou discorda das opiniões de Cinderela. Por quê?
- Cinderela apresentou opiniões diferentes, contrárias às dela? Quais?
- Se você fosse o(a) autor(a) desse texto, o que diria para convencer o leitor?
- Acabamos de ler um texto de opinião. Para você, por que é importante escrever texto de opinião?

Realizar um debate com os alunos para que percebam diferenças nas opiniões. A professora deve estar sempre destacando que, quando somos contra uma opinião não estamos sendo contra a pessoa, e sim, às suas ideias. E essas discussões entre pessoas de opiniões diferentes são muito importantes porque nos fazem pensar nas coisas que acreditamos, mudamos de ideias, conhecemos outros pontos de vista, aprendemos a respeitar as diferenças.

A professora pode ajudar os alunos a reconhecerem no texto o ponto de vista, a justificativa para o ponto de vista, a opinião contrária a da autora, e como Cinderela concluiu o texto.

Oficina 3

Reconhecendo as opiniões contrárias, divergentes.

Objetivos:

- conhecer o *contra-argumento* como um componente do texto que revela a existência de pontos de vistas diferentes que precisam ser reconhecidos e considerados;
- entender a importância de se considerar ideias diferentes que possibilitam uma (re)organização do conhecimento/opiniões.
- Compreender que uma opinião contrária não significa um problema pessoal, uma intriga, uma forma de desfazer do outro. Apenas representa uma opinião diferente e que devemos saber lidar com as diferentes opiniões, negociando pontos de vista.

Encaminhamento metodológico:

A professora deverá destacar a existência das posições contrárias sobre um determinado tema. Trazer situações do cotidiano das crianças, ex: quando eles querem ficar mais tempo na televisão, antes de dormir, os pais sempre concordam?

Poderá retomar a discussão sobre o trabalho infantil e mostrar que existem muitas pessoas que são a favor desse tipo de trabalho, caso contrário ele não existiria.

✓ *Atividade escrita (A6): Pesquisa na escola*

Em seguida, fomentar discussão sobre as opiniões diferentes para os alunos perceberem as diferenças de ponto de vista.

Pode-se dividir a turma em grupos para a produção de um cartaz com os dados coletados.

Exemplo:

OPINIÕES CONTRA	OPINIÕES A FAVOR

Oficina 4

Respondendo opiniões contrárias/divergentes

Objetivos:

- entender que a *resposta* é um elemento constitutivo do texto de opinião que apresenta a reação do proponente à oposição, ou seja, aos possíveis *contra-argumentos*;
- perceber que, ao levar em consideração opiniões contrárias às suas, o proponente poderá aderir a essas ideias incorporando-as às suas, ou poderá refutá-las, de maneira parcial ou completamente. Para isso, precisa expor seu ponto de vista final.

Encaminhamento metodológico:

A professora deverá destacar o impasse que é construído no diálogo. O que fazer agora com as opiniões diferentes? Devemos manter a nossa opinião, mudamos de opinião, concordamos totalmente com as opiniões contrárias ou concordamos em partes com elas?

O aluno deve ser conduzido a estabelecer essa reflexão. Pode ser utilizado o cartaz produzido na aula anterior. Assim, os alunos terão subsídios para pensar nas diferentes opiniões.

O aluno deve entender o discurso argumentativo como um suposto diálogo em que as pessoas devem posicionar-se e concluir o suposto diálogo com uma resposta para o interlocutor.

✓ *Atividade escrita (A7): minha resposta*

Oficina 5

Produção dirigida (Unindo os componentes: produzindo um texto de opinião)

Objetivos:

- Compreender que a produção de texto de opinião é composta basicamente por três elementos: o argumento, os contra-argumentos e a resposta.

Encaminhamento metodológico:

A professora poderá realizar uma breve exposição oral sobre todas as etapas desenvolvidas até então (exposição de um ponto de vista, defesa do ponto de vista, consideração dos pontos de vista contrários, resposta ao interlocutor).

Deverá destacar as atividades realizadas nas quais os alunos produziram opiniões (argumentos), apresentaram opiniões diferentes (contra-argumentos) e pensaram na resposta para dar aos supostos leitores (interlocutores).

- ✓ *Atividade escrita (A8): Texto de opinião (Se quiser, pode ser mandado para casa a fim de ser realizada a revisão, e após revisão, passar a limpo).*

Módulo 2: Avaliando a produção – estrutura, coesão e coerência textual*Oficina 1**Aprendendo a avaliar/analisar a produção***Objetivos:**

- Conferir se o texto apresenta os elementos composicionais do texto de opinião.
- Analisar se a produção textual está clara, compreensível.
- Informar se há necessidade de mudanças no texto, apontando possibilidades para tornar o artigo mais fácil de ser entendido pelo leitor.

Encaminhamento metodológico:

A professora deverá mediar essa revisão de texto orientando a discussão entre os alunos. É importante que os alunos percebam a necessidade de escrever um texto com coerência – boa formação do texto para que faça sentido para o interlocutor (leitor), que possibilite a compreensão das ideias contidas no texto.

Os alunos deverão ler o texto do colega, analisá-lo conforme orientação proposta na atividade, discutir com o colega o que não entendeu, o porquê não entendeu, e, juntos, poderão pensar em mudanças.

Os alunos deverão compreender a importância de rever o texto e reescrever partes que se apresentarem incompreensíveis, ou pouco compreensíveis.

- ✓ *Atividade escrita (A9):* os alunos deverão se organizar em duplas e trocarão os textos produzidos. Deverão ler o texto do colega, analisá-lo de acordo com as orientações propostas na atividade.
- ✓ *Atividade Oral:* Depois da realização da atividade a professora poderá abrir uma discussão sobre a importância de rever o texto, pensar se as ideias estão claras ou não para o leitor.

Oficina 2

A importância da coesão textual - operadores argumentativos e organizacionais.

Objetivos:

- Reforçar a compreensão sobre a existência de palavras e expressões que ajudam na organização das ideias no texto facilitando o sentido que queremos que seja compreendido pelo leitor.

Encaminhamento metodológico:

A professora deverá selecionar trechos de textos ou das atividades produzidas pelas crianças e realizar uma análise com o material. Os alunos devem ser estimulados a reconstruírem os trechos, parágrafos, fazendo as devidas mudanças. Deve-se usar a tabela (*Atividade A3 - **Palavras e expressões que facilitam o entendimento do texto***) motivando os alunos a reconstruírem orações/parágrafos usando essas palavras/expressões.

Módulo 3: Produção autônoma

Produção não dirigida: numa folha que reproduz uma página de jornal, o aluno deverá posicionar-se sobre o tema: troque o carro pela bicicleta.

*Observação importante: Nesta etapa ele não poderá usar a tabela “**Palavras e expressões que facilitam o entendimento do texto**”, e a professora não poderá orientar a produção. A professora não deve fornecer informações extras, exceto a leitura da atividade.*

Objetivo da produção não dirigida:

- Analisar se a competência relativa à produção do texto de opinião alterou em função da intervenção.

Encaminhamento metodológico da produção não dirigida:

O tema a ser trabalhado neste momento é “*troque o carro pela bicicleta*”. A professora deverá estimular os alunos ao debate e ao interesse de expor opinião sobre o problema proposto.

Nessa produção, a professora conduzirá a turma a uma reflexão acerca das práticas socioeducativas relacionadas com meio ambiente, poluição, trânsito e qualidade de vida. O debate deverá ficar em torno de questões que instiguem os alunos a uma reflexão crítica que os auxiliem na construção de opiniões, como exemplo:

- ✓ Trocar o carro pela bicicleta ajuda a melhorar o trânsito? Por quê?
- ✓ O que é mais saudável, andar de bicicleta ou andar de carro? Por quê?
- ✓ Você já viu alguma reportagem sobre o dia 22 de setembro, o dia mundial sem carro? Onde? O que mostrou?

A professora deve ler com/para os alunos o texto presente na folha de atividade: **Como funciona o Dia Mundial Sem Carro**, de Celso Monteiro.

- **Atividade escrita (A10):** a instrução que deverá ser dada à turma é a seguinte (é um exemplo, pode ser adaptado pela professora):

*O editor do Jornal Planeta Infantil mais uma vez quer que você produza um texto para a seção **Com a Boca no Mundo**. Você já sabe que essa seção é o espaço para publicar textos de opinião. Portanto, mãos à obra. Leia o anúncio do editor e escreva um texto de opinião sobre o tema “troque o carro pela bicicleta”.*

Observação importante: a professora não deve chamar a atenção dos alunos quanto à estrutura e os elementos de coesão, para não atrapalhar o objetivo da investigação.

3ª Etapa: Autoavaliação, revisão e reescrita (da produção inicial)

Objetivo da Autoavaliação:

- Analisar se o aluno adquiriu competências suficientes para avaliar a sua produção identificando possíveis falhas na sua escrita (consciência metatextual).

Encaminhamento metodológico do pós-teste:

A professora deverá propor que os alunos avaliem o seu próprio texto. Solicitar que tenham cuidado em não apagar, rasurar, riscar, ou amassar a produção anterior (A1 – produção inicial). Depois de responder ao questionário de avaliação, os alunos deverão realizar uma análise do texto verificando o que pode ser modificado para melhorar o entendimento da produção por parte do leitor (reescrita do texto).

A professora deve destacar que todos os escritores reescrevem seus textos com a finalidade de melhorá-lo. Para facilitar a análise do que precisa mudar, o aluno poderá imaginar que, nesse momento, ele é um leitor do texto. Depois, ele volta ao papel de escritor para fazer a reescrita.

- ✓ *Atividade escrita (A11):* Autoavaliação da primeira produção “bater nas crianças resolve”, e reescrita do texto.

ANEXO 2

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: contextualizando o estudo

Falar sobre um assunto, dar opiniões, é algo que fazemos diariamente. Quando conversamos sobre um assunto, nós defendemos um ponto de vista. Muitas vezes, falamos de coisas que interessam a muita gente e que geram opiniões diferentes. Por isso, nós tentamos mudar a opinião delas. Nós tentamos convencê-las ou fazer com que elas respeitem o nosso ponto de vista.

Veja o exemplo:



Existem assuntos que discutimos todos os dias que despertam muito interesse. As pessoas querem discuti-los porque normalmente eles interferem nas suas vidas. E cada pessoa tem uma opinião formada, um ponto de vista ou uma resposta a ser dada.

Normalmente, quando falamos ou escrevemos uma opinião nós apresentamos também o motivo da defesa daquele ponto de vista. Nós justificamos a nossa ideia. E é muito importante também percebermos que existem opiniões diferentes, e, até mesmo, contrárias das nossas.

- ➔ Veja como é fácil! Escreva abaixo a sua opinião e justificativa sobre cada assunto.
Depois, pense em uma opinião contrária à sua.

Assunto: *A preservação da natureza é de responsabilidade de todos*

Opinião: _____

Por quê? _____

Opinião contrária:

Assunto: *Violência na escola: um ato de covardia*

Opinião: _____

Por quê?

Opinião contrária:



Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: conhecendo o uso de palavras e expressões

Para escrever bem precisamos pensar que o texto tem um destinatário: o leitor. Para ele entender as nossas ideias o texto precisa ser bem escrito.

Existem expressões e palavras que facilitam muito a compreensão do texto por parte do leitor. Por isso, para facilitar a escrita do seu texto, use a tabela.

TABELA: Palavras e expressões que facilitam o entendimento e a produção do texto

Expressões que anunciam o ponto de vista do autor:

Diante de tudo...	Em primeiro lugar...
Há diferentes opiniões sobre...	O tema que eu vou tratar...
Para começar, direi...	Falaremos sobre...
Na minha opinião...	No meu ponto de vista...
Com certeza...	Parece-me que...

Expressões que dão noção de tempo e de espaço:

Em primeiro lugar...	Em segundo lugar...
Como veremos...	Como vimos...
Neste ponto...	Aqui na primeira parte...

Expressões que ajudam a reforçar ou esclarecer melhor a ideia que estamos apresentando:

Por exemplo...	Isto é...	ou seja...	Por outro lado...
Quer dizer...	Segundo fulano...		Em outras palavras...

Palavras que facilitam a compreensão do sentido do texto

Quando queremos apresentar **oposição** (ideia contrária): mas, porém, contudo.

Quando queremos indicar uma **causa** (motivo): porque, pois, já que, desde que.

Quando queremos indicar **conclusão** (fim) de uma ideia: logo, assim, portanto.

Quando queremos fazer uma **comparação**: mais do que, menos do que, assim como, tal qual.

Quando queremos apresentar uma **condição**: se, a menos que, a não ser que.

Quando queremos expressar **finalidade**: para que, a fim de que.

Quando queremos dar a ideia de **adição** (acrescentar algo): e, mais ainda, bem como.

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: conhecendo o texto de opinião

Existem textos que servem para expressar a nossa opinião sobre um assunto. Neles apresentamos nosso ponto de vista sobre fatos, acontecimentos, situações, decisões que ocorrem na sociedade.

Vejam alguns exemplos desses textos:

- **Carta de reclamação** – escrevemos quando queremos fazer uma reclamação, uma queixa, uma denúncia contra empresas, produtos, ou um serviço que não nos agradou.

Remetente:
João da Silva
Rua dos Joaquins, nº 01, Bairro JJ
000-000 Campinas do Sul

Destinatário:

COMPUTERLY, LTDA.
Rua do equívoco, nº 2
0000-000 Campinas do Sul

Campinas do Sul, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes.

Exmo(s). Senhor (es),

No último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do Equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava.

Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularei a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.

Sem mais,

João da Silva.

Anexos: fotocópias da nota fiscal de compra e do recibo da taxa de entrega.

- **Carta do leitor** – escrevemos quando queremos comentar algum assunto/reportagem que foi publicado em revistas ou em jornais. Em um espaço reservado para o leitor podemos dar opinião, fazer sugestões, críticas, perguntas, reflexões, elogios, incentivos.



- **O texto de opinião** – escrevemos para expor o nosso ponto de vista sobre assuntos que tenham importância social. Esses textos fazem com que as pessoas reflitam sobre vários temas que afetam direta ou indiretamente a nossa vida.

Veja o exemplo a seguir:

Depois da água, por que não o ar?

Antônio Ermínio de

Moraes

O Brasil é um país privilegiado no que diz respeito à quantidade e à qualidade de suas águas, mas, se não fizermos boas campanhas educativas para a população, logo perderemos esse privilégio.

Em nossa opinião, já manifestada em artigos anteriores, as campanhas são necessárias porque muitas pessoas desperdiçam água lavando calçadas diariamente, não consertando torneiras que vazam e passando muito tempo nos chuveiros.

Nem todos são favoráveis às campanhas educativas. Para alguns economistas, a solução é aumentar o preço da água.

Pensamos que isso seria um verdadeiro absurdo, pois o preço da água brasileira é um dos mais altos do mundo! Por outro lado, mesmo pagando caro, os brasileiros continuam desperdiçando água.

Todos nós sabemos que seria impossível viver sem água. Então, a solução melhor é fazer campanhas educativas que ajudem a conscientizar a população, mostrando a todos que a água é um recurso que pode se esgotar com o mau uso.

Fonte: (Adaptado por Vania L. R. Dutra (UERJ), texto original de Antônio Ermínio de Moraes: Depois da água, por que não o ar? Folha de São Paulo: Opinião – 24/03/02). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm>

1.) Responda as perguntas sobre o texto de opinião “Depois da água, por que não o ar?”.

a) Qual é o tema desse texto de opinião?

b) Qual é a opinião do autor sobre o tema abordado?

c) Em sua opinião, o que o autor escreveu que pode convencer mais fácil o leitor?

d) O autor apresentou algum ponto de vista diferente do que ele defende? Qual?

e) Você concorda com o autor ou com os economistas? Por quê?

Escola: _____

Aluno(a): _____

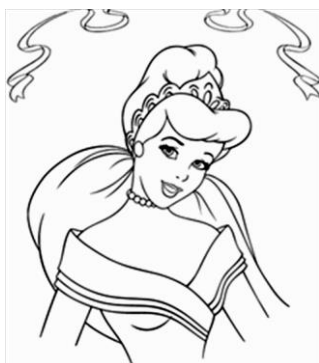
Atividade: conhecendo o texto de opinião

Cinderela mandou um texto de opinião para o Jornal Planeta Infantil. Vamos ler?

JORNAL PLANETA INFANTIL



CONTRA O TRABALHO INFANTIL



Olá amiguinhos, vocês certamente me conhecem, sou a Cinderela! Minha história, como sabem, teve um final feliz. Mas antes disso, quanto sofrimento!

Desde a minha infância eu trabalhava o dia todo!

O problema é muito sério, pois segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), há cerca de 165 milhões de crianças de 05 a 14 anos trabalhando no mundo, muitas vezes em péssimas condições de segurança

e higiene.

Existem muitas pessoas que são a favor do trabalho infantil. Elas afirmam que as crianças devem trabalhar para não ficar nas ruas. Dizem também que as crianças ajudam os pais com o dinheiro que ganham.

Eu não concordo, o trabalho infantil precisa acabar, pois faz com que a criança não consiga estudar direito, levando muitas vezes ao abandono da escola. Como falou Renato Mendes, que é um dos coordenadores do programa de erradicação do trabalho infantil da OIT, “a etapa da infância está destinada à aprendizagem e não à produção”.

O governo tem de dar apoio às famílias mais pobres que colocam os filhos para trabalhar, porque é o jeito de não passar fome, e punir os exploradores.

Essa é minha opinião!

Cinderela

Fonte: (Texto adaptado pela pesquisadora – incluiu-se o quarto parágrafo porque o texto original não apresentava contra-argumentos. Disponível em: www.jornalescolar.org.br)

1. Pensando sobre o texto de Cinderela discuta com os colegas:

- Por que será que a Cinderela escreveu este texto?
- Cinderela é contra ou a favor do trabalho infantil? Por quê?
- Para defender o seu ponto de vista e convencer o leitor Cinderela apresenta opiniões, informações e dados. O que mais chamou a sua atenção? Por quê?
- Você concorda ou discorda das opiniões de Cinderela. Por quê?
- Cinderela apresentou opiniões diferentes, contrárias às dela? Quais?
- Se você fosse o(a) autor(a) desse texto, o que diria para convencer o leitor?
- Acabamos de ler um texto de opinião. Para você, por que é importante escrever texto de opinião?

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: pesquisando opiniões

Já vimos que existem assuntos de importância social que geram opiniões diferentes.

Em dupla, entreviste pessoas da sua escola (pode ser alunos, funcionários, professores) para saber a opinião delas sobre o tema “*mais tempo para o intervalo*”.

Anote duas entrevistas com opiniões contrárias (uma pessoa que concorda e outra que discorda dessa campanha). Não se esqueça de anotar a justificativa delas por serem contra ou a favor de aumentar o tempo para o intervalo.

Entrevista 1 (concorda com a campanha):

Opiniões:



Entrevista 2 (discorda da campanha):

Opiniões:

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: produção dirigida

TEXTO DE OPINIÃO

É comum encontrarmos o texto de opinião circulando nas emissoras de rádio, na TV, nas revistas, nos jornais, na Internet. Por isso, é muito importante estarmos preparado para escrevê-los.

Escrevemos um *texto de opinião* quando queremos que outras pessoas conheçam o nosso ponto de vista sobre um assunto que gera opiniões diferentes. Leia os exemplos:

BEBER E DIRIGIR É CRIME!

**OS PAIS DEVEM CONTROLAR
O USO DO COMPUTADOR
PELOS FILHOS.**

O **texto de opinião** é usado principalmente para se discutir os assuntos que são importantes para a sociedade. Eles servem para compartilhar uma opinião sobre um problema social, tentando fazer com que as pessoas mudem um determinado comportamento. Por exemplo: deixem de desperdiçar a água; não aceitem o trabalho infantil.

A intenção do autor é fazer o leitor repensar sobre a sua própria opinião em relação a um assunto, e tentar convencê-lo e influenciá-lo através do discurso para fazer com que ele mude de ideia, mude de comportamento e passe a agir diferente. Para conseguir influenciar o leitor através do seu discurso, o autor pode sustentar as suas ideias, deve pensar nas opiniões contrárias às suas, e, assim, pode aceitar ou rejeitar as opiniões contrárias.

Para convencer e influenciar os outros o autor precisa expor ideias pessoais, exemplos, evidências (aspectos que não dê margem a dúvidas), informações verdadeiras, cita falas de especialistas ou pessoas bem conhecidas, apresenta provas ou dados reais.

Observe a diferença:

O uso do cinto de segurança é muito importante. A situação de acidentes no Brasil é muito séria. Segundo o DENATRAN, todos os anos morrem 50.000 pessoas de acidentes de trânsito e mais de 200.000 ficam feridos. Porém, quando o cinto de segurança é usado muitas mortes no trânsito são evitadas.

As pessoas devem usar cinto de segurança porque eu acho que devem. O cinto de segurança é importante porque tem que ser usado.

Entendeu a importância de apresentar o ponto de vista sustentado com informações e dados reais? Nenhuma pessoa convence dizendo que “eu acho porque acho...”

Então, para escrever um **texto de opinião** nós devemos considerar que existe outra pessoa para quem estamos escrevendo: o leitor, o ouvinte do rádio, ou o espectador. E essa pessoa pode ter opiniões contrárias às nossas. Portanto, temos que pensar em organizar ideias que sejam suficientes para convencê-la e para fazê-la mudar de opinião ou de comportamento diante do assunto.

Vamos aprender a escrever um texto de opinião. É fácil!

Faça de conta que na sua escola houve uma reunião com os pais. O motivo desse encontro era discutir **se o uso do uniforme escolar deve ser obrigatório ou não**.

Alguns pais concordam com a obrigatoriedade do uniforme. Outros pais acham que os alunos deveriam ter a liberdade para escolher a roupa que vão à escola. A diretora, então, resolveu fazer uma votação que acontecerá na próxima semana.

Você resolveu escrever um texto de opinião comentando sobre esse assunto para publicar no jornal da escola. Lembre-se, o seu texto deverá influenciar os leitores para eles aderirem a sua opinião.

Tema do texto de opinião:

O uso do uniforme escolar deve ser obrigatório?

O primeiro passo é expor o seu ponto de vista sobre o tema e justificá-lo.

- Qual é a sua opinião sobre esse assunto?
- Por que você é contra ou a favor do uso de uniforme nas escolas?

Vamos para o segundo passo da nossa produção. Nesse momento, você deve pensar nas pessoas que podem não concordar com a sua opinião. Então, apresente essas possíveis ideias contrárias.

Agora é o último passo. Nesta parte final do texto você pode retomar a sua opinião rejeitando as opiniões contrárias às suas, ou você pode aceitá-las. Você pode concordar com algumas coisas e não concordar com outras. Você é quem escolhe o que fazer.

Não esqueça, é preciso deixar claro para o leitor sobre a sua conclusão. Qual é a sua opinião? Finalmente, você concorda ou discorda da obrigatoriedade do uso do uniforme?

PARABÉNS! Você acabou de produzir um texto de opinião. Agora é só unir as partes.

➔ Passe a limpo o seu texto. Releia cada parte e veja se está bem escrito, se é necessário mudar palavras ou expressões para deixá-lo mais fácil de ser entendido.

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: Revisando a produção do colega

A produção de um bom texto envolve várias etapas. Uma delas é a revisão.

Vamos fazer de conta que você é o revisor de textos do Jornal Planeta Infantil, e o responsável pelas publicações. Por isso, você deve analisar o texto do seu colega com muita atenção.

Vamos lá...

1º) Leia o texto e marque a alternativa correta:

a) O escritor apresentou o ponto de vista dele sobre o tema?

☐

Sim

☐

Não

b) O escritor explicou o porquê do seu ponto de vista (justificativa)?

☐

Sim

☐

Não

c) Ele escreveu opiniões contrárias? Opiniões diferentes da dele?

☐

Sim

☐

Não

d) No final do texto, ele escreveu a resposta ao leitor deixando claro a conclusão dele?

☐

Sim

☐

Não

e) O texto está fácil de entender?

☐

Sim

☐

Não

2º) Responda as questões abaixo.

a) Está fácil entender o texto escrito por seu colega? Por quê?

b) A maneira como ele escreveu as opiniões dele convencem o leitor? Justifique

c) Existe alguma parte do texto que você não entendeu? Qual e por quê?

➔ Agora converse com o seu colega sobre possíveis mudanças que poderão deixar o texto dele mais fácil de ser entendido pelo leitor.

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: Produção de Texto

Leia o seguinte texto de Celso Monteiro:

Como funciona o Dia Mundial Sem Carro

Por: [Celso Monteiro](#)

Todo dia **22 de setembro**, milhões de pessoas ao redor do mundo comemoram o Dia Mundial Sem Carro. A mobilização é um exercício de reflexão sobre a dependência e o uso (muitas vezes) irracional dos automóveis em nossa sociedade. Afinal de contas, tem gente que não vai até a padaria da esquina sem usar o carro.

A ideia principal do dia é fazer com que as pessoas pensem um pouco sobre o estilo de vida que levam, sobre a possibilidade de diminuir o uso do carro (em face do [trânsito](#) pesado enfrentado nas cidades), ou mesmo, se possível, em substituir o possante por outro meio de transporte. A [Bicicletada](#), por exemplo, é um movimento internacional que prega o uso da [bicicleta](#) como o principal meio de transporte das pessoas.

O dia mundial sem carro está chegando. O Jornal Planeta Infantil publicará artigos de opinião sobre o tema. Veja o anúncio:

Está chegando mais um dia mundial sem carro. Dizem que fazer parte deste movimento é garantir uma pedalada saudável e diminuir a poluição. Eu tenho minhas dúvidas. Contudo, devo admitir que o trânsito melhora não só em cidades grandes, mais em todo lugar.

E você, o que pensa sobre o assunto?

Chegou a hora de você *botar a boca no mundo* e escrever um bom **texto de opinião**. Os melhores textos serão publicados na próxima edição do jornal.

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade: Autoavaliação da primeira produção

Agora é a sua vez de analisar a sua produção. Lembre-se do que é preciso para produzir um texto de opinião.

1º) Leia o texto e marque a alternativa correta:

a) Você apresentou o seu ponto de vista sobre o tema?

☐

Sim

☐

Não

b) Você explicou o porquê do seu ponto de vista?

☐

Sim

☐

Não

c) Você apresentou opiniões contrárias? Opiniões diferentes da sua?

☐

Sim

☐

Não

d) No final do texto, você escreveu a resposta ao leitor deixando claro a sua conclusão?

☐

Sim

☐

Não

e) O texto está fácil de entender?

☐

Sim

☐

Não

2º) Você considera esse seu texto um texto de opinião? Por quê?

3º) Depois da avaliação que você fez do seu texto, reescreva-o abaixo fazendo as alterações que você considerou necessárias para melhorar a produção.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 evenly spaced horizontal black lines across its entire width, providing a guide for handwriting or typing. The paper itself is a clean, off-white color.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pai/mãe ou responsável legal por

O estudo intitulado *a consciência metatextual como expressão da produção de artigos de opinião: uma proposta de intervenção no contexto escolar* está sendo realizado pela aluna Luciana Ribeiro Pinheiro, sob a supervisão e orientação da prof^a Dr. Sandra Regina K. Guimarães. A pesquisa tem como objetivo *analisar a relação entre a consciência metatextual como expressão do desenvolvimento de alunos do 5º ano do ensino fundamental, da rede pública e particular, na produção de artigos de opinião, no contexto da sala de aula, a partir de um programa de intervenção.*

Para alcançar os objetivos do estudo será realizada uma intervenção pedagógica na sala de aula do seu(sua) filho(a). Os dados obtidos serão usados somente para este estudo, sendo os mesmo armazenados pela pesquisadora principal durante cinco anos e após totalmente destruído (conforme preconiza a Resolução 169/96). Todas as informações, nomes dos participantes e outros dados serão tratadas com todo o respeito, sem jamais expor os respondentes à identificação pública. Em nenhuma fase do trabalho os nomes ou outros elementos de identificação dos respondentes serão publicados ou divulgados por quaisquer meios.

EU _____,
(pai/mãe ou representante legal) da criança acima descrita, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e autorizo a participação da mesma(o) na pesquisa.

Pelo presente termo de consentimento declaro que fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que meu/minha filho/a será submetido/a. Fui igualmente informado/a:

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar das entrevistas, sem que isso me traga nenhum tipo de prejuízo.
3. Da segurança de que não serei identificado/a e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escritos, que venha a ser publicado.
4. Da ausência de custos pessoais.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Luciana Ribeiro Pinheiro, e-mail: lucianarp14@yahoo.com.br

Assinatura do pai/mãe, ou responsável legal

TERMO DE ASSENTIMENTO

EU _____
aceito participar das atividades de pesquisa de doutorado em educação da UFPR, organizada para analisar *a consciência metatextual como expressão da produção de artigos de opinião: uma proposta de intervenção no contexto escolar*, e autorizo a utilização de todos os dados coletados. Essa autorização fica condicionada ao compromisso de que, em nenhuma publicação ou de algum outro modo, em exposições orais ou através de qualquer tipo de mídia, o nome do participante, ou qualquer dado que permita a nossa identificação, sejam citados.

Data: ____/____/____ Local: _____

Nome: _____

Assinatura: _____